

Transformations
des systèmes
éducatifs dans
les pays du Sud

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque ouvrage traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

AKKARI ABDELJALIL, PAYET JEAN-PAUL (Éd.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, 2010

AUDIGIER FRANÇOIS, CRAHAY MARCEL, DOLZ JOAQUIM (Éd.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, 2006

BAUDOIN JEAN-MICHEL, FRIEDRICH JANETTE (Éd.), *Théories de l'action et éducation*, 2001

BRONCKART JEAN-PAUL, GATHER THURLER MONICA (Éd.), *Transformer l'école*, 2004

CHATELANAT GISELA, PELGRIMS GRETA (Éd.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*, 2003

DASEN PIERRE R., PERREGAUX CHRISTIANE (Éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?*, 2002

DOLZ JOAQUIM, OLLAGNIER EDMÉE (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*, 2002

FILLIETTAZ LAURENT, SCHUBAUER-LEONI MARIA-LUISA (Éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, 2008

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation*, 2001

HOFSTETTER RITA, SCHNEUWLY BERNARD (Éd.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, 2009

LEUTENEGGER FRANCIJA, SAADA-ROBERT MADELON (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 2002

MAULINI OLIVIER, MONTANDON CLÉOPÂTRE (Éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, 2005

MERHAN FRANCE, RONVEAUX CHRISTOPHE, VANHULLE SABINE (Éd.), *Alternances en formation*, 2007

MORO CHRISTIANE, RICKENMANN RENÉ (Éd.), *Situation éducative et significations*, 2004

ABDELJALIL AKKARI,
JEAN-PAUL PAYET (ÉDS)

Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud

Entre globalisation et diversification

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboeck.com

© Groupe De Boeck s.a., 2010
Éditions De Boeck Université
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

1^{re} édition

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

Dépôt légal :
Bibliothèque Nationale, Paris : septembre 2010
Bibliothèque royale de Belgique : 2010/0074/282

ISSN 1375-4459
ISBN 978-2-8041-6203-0

Sommaire

Introduction	
Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud	7
<i>Abdeljalil Akkari & Jean-Paul Payet</i> <i>Université de Genève</i>	
TRANSFORMATIONS DES POLITIQUES ÉDUCATIVES	35
Décentralisation et privatisation dans l'éducation: le rôle de l'État	37
<i>Joseph Zajda</i> <i>Université catholique australienne</i>	
Quelle éducation pour qui ?	
Privatisation et évolutions des inégalités sociales au Viêt Nam	63
<i>Alexandre Dormeier Freire* & Luna Iacopini**</i> <i>*IHEID, Genève **Université de Genève</i>	
La qualité de l'éducation de base au Brésil : entre politiques éducatives et engagement des enseignantes	89
<i>Abdeljalil Akkari* & Camila Pompeu Da Silva**</i> <i>*Université de Genève **Université Catholique du Paraná, Brésil</i>	
L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso	119
<i>Fernand Sanou* & Maryvonne Charmillot**</i> <i>*PNUD, Ouagadougou **Université de Genève</i>	
TENSIONS ENTRE GLOBALISATION ET INDIGÉNISATION	147
Le système éducatif de l'île Maurice : entre globalisation et amélioration de la qualité de l'éducation	149
<i>Frédéric Tupin</i> <i>Université de Nantes</i>	

Des obstacles à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et bilingue en contexte péruvien. Une analyse à trois niveaux <i>Héloïse Rougemont</i> <i>Université de Genève</i>	169
Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane <i>Sophie Alby* & Jeannine Ho-A-Sim**</i> <i>*IUFM de la Guyane **IUFM de la Martinique</i>	197
INTENTIONS DÉMOCRATIQUES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES	219
«Vu d'en bas». La transformation de l'école sud-africaine, à l'aune des expériences subjectives <i>Vijé Franchi* & Jean-Paul Payet**</i> <i>*Université Paris X **Université de Genève</i>	221
Accès à l'éducation et pauvreté au Viêt Nam <i>Marie-France Lange & Nolwen Henaff</i> <i>IRD, Paris</i>	249
SAVOIRS TRANSMIS PAR LA SCOLARISATION : ENTRE GLOBALISATION ET LOCALISATION	279
Éducation non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone <i>Thibaut Lauwerier</i> <i>Université de Genève</i>	281
Éducation au cosmopolitisme et à la paix <i>Fernando Reimers</i> <i>Université de Harvard</i>	301
Notices biographiques	317
Table des matières	323

Introduction

Globalisation et transformations des systèmes éducatifs: enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud

Abdeljalil Akkari & Jean-Paul Payet
Université de Genève

1 INTRODUCTION

Ce chapitre introductif traitera des enjeux, des réalités et des avatars actuels de la scolarisation dans les pays du Sud¹. La globalisation de l'éducation et l'expansion de la scolarisation dans les pays du Sud renvoient à trois processus simultanés. Le premier processus est lié à la compétition économique globale en même temps qu'à des projets de développement nationaux qui proclament depuis des décennies l'éducation de base comme étant « la priorité des priorités ». Le second processus est porté par les principales agences de coopération des pays du Nord qui interviennent de diverses manières dans les pays du Sud, en particulier par l'intermédiaire des financements au secteur de l'éducation. Le troisième processus est lié au rôle accru des organisations internationales et non gouvernementales dans les transferts des modèles de réformes éducatives et de ce qu'on appelle souvent les « bonnes pratiques ». Or, la diffusion vers les pays du Sud d'institutions et de concepts éducatifs initialement forgés dans les pays du Nord implique des adaptations, des traductions, des résistances et des interprétations.

1. Les notions de Nord et de Sud, si elles recouvrent en grande partie une géographie, ne s'y résument pas et constituent des métaphores sociopolitiques d'un rapport de domination, historiquement constitué.

D'un point de vue historique, on oublie trop souvent que le processus de globalisation scolaire – que l'on définit ici comme un double mouvement d'exportation et d'internationalisation d'une forme scolaire des pays du Nord vers ceux du Sud – ne date pas des dernières années, mais s'ancre dans une histoire plus longue (qui court de la deuxième moitié du XIX^e siècle à une grande partie du XX^e siècle). Dans cet ouvrage, une mise en lumière de la genèse de ce processus, notamment au travers de l'action des organisations internationales, est proposée, en même temps qu'une analyse des grandes tendances actuelles de l'internationalisation de l'éducation, tant au niveau des politiques que des structures et des contenus de l'éducation. La scolarisation et l'éducation n'échappent pas à la globalisation économique actuelle puisqu'elles sont prises dans une tension permanente entre standardisation et différenciation. Des études de terrain menées dans des pays du Sud permettront, en articulant les réalités vécues dans les écoles aux dimensions macro des politiques nationales et internationales, de saisir à la fois les invariants et les différences liées aux contextes nationaux, des processus de transformation des systèmes éducatifs dans des sociétés travaillées par d'intenses bouleversements sociaux, économiques, politiques, culturels. Certains contextes ou certains enjeux éducatifs opposent une résistance particulièrement vive à la globalisation définie à partir des seuls acteurs du Nord et relayée par le « haut ». Il s'agira de rendre compte de ces situations où ces politiques éducatives et ces modèles échouent, du fait de leurs propres logiques ou de conflits avec d'autres logiques éducatives portées par les acteurs locaux.

Ce parcours des différentes dimensions à l'œuvre dans les processus de transformation des systèmes éducatifs dans les pays du Sud ne doit pas faire penser qu'il s'agit là, au niveau scientifique, d'un champ de recherche unifié et pacifié. Une réflexion critique doit être menée sur le statut de production d'un savoir scientifique sur l'éducation dans les pays du Sud. Qui mène les recherches ? Quels sont les espaces et réseaux de diffusion des résultats ? Quels sont les rapports politiques et sociaux à la recherche ? Quels sont les rapports de la recherche au politique ? On attendra de cette interrogation une problématisation de la production du savoir savant (et de ses liens avec d'autres formes de savoir : savoir expert, savoir local...), dès lors que prendre au sérieux la double question de la comparaison et de la contextualisation implique une rupture avec des formes de légitimation dominante, autrement dit définies exclusivement par le Nord. Les articles de ce numéro de *Raisons éducatives* sont basés sur des données empiriques récentes issues de la recherche en éducation, notamment en éducation comparée, mais également des analyses faisant le lien entre le discours de la recherche et ceux des décideurs ou experts de la coopération internationale en éducation. Ainsi, certaines contributions s'appuient-elles sur les données produites par les organisations internationales sur les systèmes éducatifs. La Banque mondiale est en effet devenue pour les pays du Sud (à l'instar de l'OCDE

pour les pays du Nord) un acteur majeur de la production des savoirs sur les systèmes éducatifs des pays du Sud. Elle concurrence et se substitue de plus en plus à l'UNESCO, organisation internationale traditionnellement la plus active dans ce domaine. Par ailleurs, nous avons réservé un espace important dans ce volume à des chercheurs basés dans les pays du Sud et à des jeunes chercheurs. Une répartition géographique équilibrée entre différentes régions du Sud a été également recherchée.

La production de cet ouvrage nous a conduits à développer une réflexion autour de trois axes principaux : globalisation de la forme scolaire, internationalisation des politiques éducatives et rapports Nord-Sud.

2 LA GLOBALISATION DE LA SCOLARISATION

Contrairement aux prévisions d'Illich (1971) sur la perspective possible d'une société sans école, la deuxième moitié du XX^e siècle a vu une diffusion mondiale de la scolarisation. Dans les pays du Nord, les enfants sont scolarisés de plus en plus tôt et restent de plus en plus longtemps à l'école.

Le concept de « forme scolaire » a été élaboré à la fin des années 1970 pour analyser l'école en tant que configuration historique apparue aux XVI^e et XVII^e siècles en liaison avec les formes scripturales de relations sociales et avec la mise en place d'un nouvel ordre urbain et politique (Vincent, 1994). La forme scolaire se caractérise par la spécificité du lieu, du temps, des acteurs (élèves et enseignants), de savoirs codifiés et de règles dépersonnalisées, pour le respect desquelles il est très tôt fait appel à l'adhésion des élèves. La théorie de la forme scolaire soutient que l'école est un mode particulier de socialisation qui assure à la fois la reproduction sociale et des changements sociaux. Tout en comportant des variantes, il s'agit d'un mode de socialisation largement dominant et prégnant dans les sociétés contemporaines. Ce concept sociologique doit beaucoup aux historiens de l'éducation dont le travail a permis de mettre en évidence la révolution lente de l'éducation à l'époque moderne et les mécanismes grâce auxquels l'école a progressivement gagné du terrain sur les formes traditionnelles d'apprentissage, en profitant de circonstances historiques et politiques favorables (Chartier, Compère & Julia, 1976 ; Hofstetter, 1998).

Dans les travaux anglophones, c'est l'expression « institutionnalisation de la scolarisation de base publique » (*Institutionalized Public Basic Schooling*) qui est utilisée pour désigner l'émergence de la forme scolaire. Benavot et Resnik (2006) définissent cette forme de socialisation particulière comme un processus d'évolution culturelle qui s'est propagé de l'Europe vers le reste du monde :

Under varying economic, cultural and political conditions, public mass schooling expanded and underwent initial consolidation in the West during the late

eighteenth and early nineteenth centuries. The idea that young people needed to undergo special forms of socialization and training in public schools, rather than at home or through religious institutions, gained favor. The public increasingly viewed school-based experiences as important because the parameters of adult life were not fixed at birth and because social progress depended on the actions, choices, and inclinations of a society's members. The rhetoric and realities of mass public education were later selectively adapted in non-European and colonial education systems during the nineteenth and twentieth centuries (p. 2).

L'équipe de recherche de l'université de Stanford aux États-Unis, dirigée par Meyer et Ramirez, a abordé cette problématique par une approche interdisciplinaire combinant histoire, éducation comparée et sciences politiques. Ses travaux proposent une thèse intéressante stipulant la convergence mondiale tant des modèles d'organisation de l'éducation que des curricula scolaires. La dynamique de l'expansion scolaire semble suivre, selon ces auteurs, des chemins communs (Boli, Ramirez & Meyer, 1985; Meyer & Ramirez, 2000). La thèse du groupe de recherche de Stanford inclut l'idée d'une adoption internationale de l'idéologie de l'éducation et du développement. De même, le rôle essentiel des sciences de l'éducation est mis en avant dans le processus de diffusion de certains modèles théoriques et de modes d'organisation de l'éducation.

Ramirez et Boli (1993) décrivent la scolarisation comme l'institutionnalisation des modèles occidentaux de la socialisation et proposent trois étapes distinctes de développement: la scolarisation obligatoire, la scolarisation de masse, la scolarisation de masse obligatoire. La scolarisation obligatoire était une partie du mouvement de la Réforme protestante. La scolarisation de masse a émergé au XVIII^e siècle, principalement en Norvège, en Suisse et en Allemagne. La scolarisation de masse obligatoire, dans laquelle l'État-nation est devenu l'acteur central, initiateur, garant et administrateur d'un système scolaire, est née au XIX^e siècle en Europe et en Amérique du Nord. Tout en reconnaissant que quelques éléments de la scolarisation de masse ont donné lieu à un modèle relativement standard de l'instruction de masse universelle, Benavot et Resnik (2006) estiment cependant que d'autres éléments importants sont restés inextricablement liés aux périodes particulières et aux contextes locaux. Dale (2004) conteste également la thèse de l'équipe de Stanford postulant l'existence d'une culture scolaire mondiale commune et défend l'idée que les systèmes éducatifs nationaux sont façonnés dans leurs spécificités par l'économie mondiale capitaliste afin qu'elle puisse se maintenir et se perpétuer. Autrement dit, l'engouement actuel pour le développement de l'éducation de base dans les pays du Sud n'est pas sans lien avec les délocalisations industrielles et leurs besoins en main-d'œuvre alphabétisée et exploitée.

Schriewer a également pris une direction différente de celle du groupe de Stanford en postulant que, loin d'aboutir à un modèle universel et iné-

luctable, la globalisation de la forme scolaire produit des différenciations toujours renouvelées. Ces différenciations donnent lieu à des conflits entre processus d'internationalisation et d'indigénisation, entre processus d'intégration supranationale et de diversification subnationale, et entre processus de diffusion mondiale et de réception différenciée selon les cultures (Schriewer, 2004). Pourtant, l'examen des liens entre systèmes éducatifs et États, aussi bien dans les pays du Sud que du Nord, semble conforter la thèse du groupe de Stanford. Ainsi, Ramirez et Boli-Bennett (1982) ont analysé sur différentes périodes historiques le décalage entre la date d'indépendance et l'instauration de la scolarité obligatoire dans 55 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Ils ont mis en évidence que ce décalage s'est de plus en plus réduit. Pour les pays qui sont devenus indépendants au XIX^e siècle, la durée moyenne entre la date de l'indépendance et l'instauration de la scolarité obligatoire est de 25 à 50 ans. Cette période a été réduite à moins de six ans pendant la première moitié du XX^e siècle. Après la Deuxième Guerre mondiale, les pays nouvellement indépendants ont typiquement adopté une loi de scolarisation obligatoire une année en moyenne après l'indépendance. Ce processus illustre bien que l'idéologie de la scolarisation obligatoire n'était pas inhérente à la formation des États-nations pendant les XVIII^e et XIX^e siècles, mais est devenue de plus en plus une partie incontournable du modèle de la nation en tant qu'État au cours du XX^e siècle. Durant les dernières décennies, la scolarisation obligatoire est devenue la clef de voûte de l'action des gouvernements nationaux.

Ce volume de *Raisons éducatives*, se référant à ce vif débat scientifique international entre différents courants de recherche sur la scolarisation, se propose de l'enrichir en présentant une perspective rééquilibrée vers les pays du Sud. Nous voulons en particulier intégrer non seulement les données récentes sur le développement quantitatif de la scolarisation mais aussi les obstacles structurels à franchir pour améliorer la qualité de l'éducation. Notre approche est centrée sur l'analyse des transformations récentes de l'institution scolaire dans les pays du Sud.

Le développement de la scolarisation des pays du Sud est en effet d'une importance capitale dans le débat scientifique ainsi constitué. Malgré les difficultés de l'école dans de nombreux pays du Sud (Nyamba, 2005), le dernier rapport de l'UNESCO sur l'Éducation pour Tous (EPT) (2009) montre que les effectifs de l'enseignement primaire dans le monde sont passés de 647 millions d'élèves en 1999 à 694 millions en 2007, l'augmentation ayant été de 50 % en Afrique subsaharienne et de 24 % en Asie du Sud et de l'Ouest. Le rythme de cette augmentation dépasse largement la croissance démographique. En conséquence, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué, et cette diminution s'est accélérée après 2002. Par ailleurs, le taux net de scolarisation total est passé de 82 % à 87 % entre 1999 et 2007, et cette progression a été plus rapide que celle enregistrée entre 1991 et 1999. Les

niveaux de scolarisation ont augmenté plus vite que partout ailleurs en Afrique subsaharienne (17 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (12 %) (UNESCO, 2009). Toutefois, la qualité n'a pas suivi cette indéniable progression quantitative. Le tableau 1 montre que le développement de la scolarisation a touché quasiment toutes les régions du Sud entre 1999 et 2007.

Tableau 1 : Taux nets (%) de scolarisation* au primaire et au secondaire dans différentes régions du monde**

	Taux nets de scolarisation au primaire		Taux nets de scolarisation au secondaire	
	1999	2007	1999	2007
Monde	82	87	53	59
Pays en développement	80	86	46	54
Pays développés	97	96	89	90
Pays en transition	88	91	84	84
Afrique subsaharienne	56	73	19	27
États arabes	78	84	52	57
Asie centrale	88	92	81	88
Asie de l'Est et Pacifique	96	94	61	71
Asie du Sud et de l'Ouest	74	86	40	46
Amérique latine et Caraïbes	92	93	59	71
Amérique du Nord et Europe occidentale	97	95	89	90
Europe centrale et orientale	91	92	80	80

* Taux net de scolarisation : rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

** Données des années scolaires se terminant en 1999 et 2007.

Source : UNESCO (2009).

Malgré l'indéniable avancée de la scolarisation, Mingat et Suchaut (2000) montrent, à propos du cas de l'Afrique, une faible efficacité de l'utilisation des crédits publics alloués au secteur scolaire dans les pays africains

francophones. Les auteurs constatent que les taux de redoublement sont très élevés dans la région (en moyenne supérieurs à 20%). On « gaspillerait » ainsi 40% des ressources publiques dans ces pays. Ils concluent que l'investissement prioritaire, tant pour des raisons d'efficacité économique et sociale que d'équité, devrait concerner un enseignement primaire de couverture aussi large que possible et d'une qualité convenable. Toujours en Afrique, les études SACMEQ du *Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality* (1995-1996 et 2000-2001) permettent quelques comparaisons instructives. Les scores aux tests d'acquisition de la lecture et de l'écriture ont diminué dans cinq des six pays africains ayant participé aux deux phases de l'étude. La moyenne pour les six pays montre une diminution de 4% des scores aux tests d'acquis (UNESCO, 2004). Il faut donc relativiser les avancées quantitatives en matière d'accès à l'éducation de base, dans la mesure où elles ont été réalisées en partie au détriment de la qualité des apprentissages.

Il nous semble également utile de se demander si tous les résultats escomptés par la scolarisation dans les pays du Sud se sont avérés concluants. Selon Hannum et Buchmann (2003), la recherche montre des bénéfices certains en matière de santé et de démographie, consécutifs à une amélioration générale du niveau d'instruction. Sur le plan du développement économique, les études sont par contre moins probantes, car les chercheurs ne s'accordent pas sur le meilleur moyen d'isoler les facteurs qui influencent le développement économique. Le bilan est également mitigé en matière de réduction des inégalités, dans la mesure où la progression de la scolarisation ne réduit pas les avantages relatifs des enfants socialement favorisés par rapport aux enfants moins privilégiés. La seule expansion de l'école ne change pas la position relative des groupes sociaux et les élites parviennent à maintenir leur statut en obtenant plus et mieux en matière d'éducation. Ce scepticisme par rapport à la pertinence économique du seul investissement éducatif est partagé par Etienne (2007) qui dénonce le credo de l'éducation comme « sésame censé ouvrir la voie du développement » qui constitue le leitmotiv aussi bien des grandes conférences Nord-Sud que des élites. Pour illustrer son propos, il donne l'exemple des Philippines qui affichaient 65% de taux de scolarisation primaire en 1946 et 95% aujourd'hui, sans avoir pour autant des performances économiques et sociales spectaculaires. D'où la nécessité et la tendance à prendre de plus en plus en compte une approche holistique du développement. Que signifie la globalisation quantitative de la scolarisation? Comment les systèmes éducatifs des pays du Sud transforment-ils et adaptent-ils une école dont l'origine culturelle est exogène? Quelles stratégies scolaires faut-il mettre en place dans des contextes où les inégalités et les tensions sociales sont omniprésentes? Quelle est la place des politiques éducatives nationales face à un interventionnisme intensif des organisations internationales? Ce volume se propose d'enrichir le débat entre la perspective d'une globalisation uniforme et inexorable de la forme scolaire et la perspective de différenciations nationales accrues.

3 INTERNATIONALISATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Le deuxième axe de réflexion de l'ouvrage concerne le processus d'internationalisation des politiques éducatives. La croissance des phénomènes d'interdépendance mondiale, que recouvrent les termes d'internationalisation et de globalisation, est devenue à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle la marque dominante du monde contemporain. Il semble que ce qui vaut pour l'économie, la science, la technologie, les médias ou le tourisme, déterminerait toujours plus la réalité des systèmes éducatifs contemporains (Schriewer, 2004). La globalisation, en tant que phénomène contemporain, dépasse ainsi largement le cadre de l'expansion mondiale du modèle scolaire occidental abordée dans le premier axe de réflexion de cet ouvrage. La globalisation – le terme mondialisation est uniquement utilisé en français – en tant que concept renvoie à la fois à la compression du monde et à l'intensification de la conscience du monde comme totalité (Robertson, 1992). Giddens (1989) considère la globalisation comme un rééchelonnement du temps et des distances dans nos vies. Parmenter (2000) estime que la globalisation se prête à deux interprétations. Dans la première, elle est perçue comme une menace pour les cultures nationales et locales. En termes de politique éducative, une réponse possible à cette menace est de renforcer le rôle de l'éducation dans la construction de l'identité nationale. Cette pratique est actuellement repérable dans beaucoup de pays asiatiques, à l'instar du Japon, de la Corée du Sud ou de Singapour. La deuxième interprétation consiste à considérer que la relation entre le global et le local est davantage réciproque et complémentaire que conflictuelle. Dans les propos de Robertson (1992), cela revient à considérer la globalisation comme un double processus comprenant l'interpénétration de l'universalisation par les particularismes et la particularisation de l'universalisme. D'ailleurs, de récentes recherches de spécialistes en médias et d'anthropologues semblent montrer que la globalisation n'est pas une force omnipotente et continue qui nivelle tout sur son chemin (Suarez-Orozco & Boalian Qin-Hilliard, 2004).

Cependant, la globalisation influence tous les systèmes éducatifs sans exception. Zajda (2005) estime à ce propos que nous avons vécu récemment un changement de paradigme par rapport à la théorie du capital humain :

We have shifted from the human capital and supply-determined models of economic planning based on enrolments, inputs and outputs, and the market forces, to a multi-dimensional and multilevel frameworks of policy analysis, which identify the impact of supranational, national and sub-national forces on education and society (p. 18).

Un des défis les plus importants suscité par la globalisation dans le domaine de l'éducation est la tension entre le rythme lent des changements dans les systèmes éducatifs comparé aux transformations sociales, économiques et

culturelles rapides autour de l'école. Ce décalage a obligé la sociologie de l'éducation à rénover ses approches. Les discours sur les liens entre système éducatif et société sont à situer au regard des différentes théories sociologiques contemporaines, plus particulièrement les théories de la transmission sociale (fonctionnalisme structuraliste et théorie du conflit) et les théories de la transformation sociale (théorie interprétative et théorie critique). Toutefois, une nouvelle approche pour comprendre l'école comme institution sociale propose de dépasser le débat entre fonctionnalistes et tenants de la théorie du conflit sur l'école comme institution au service de la société dans son ensemble ou principalement au service des élites (Brint, 2006). Dans cette nouvelle approche de la scolarisation, les chercheurs s'interrogent sur la capacité de l'école à développer différentes compétences parmi les élèves : la compréhension du système global, la capacité de penser analytiquement dans des disciplines scolaires, les moyens d'aborder les problèmes qui ne correspondent pas aux frontières disciplinaires, la conscience d'autres cultures et traditions, la connaissance et la valorisation de ses propres traditions culturelles, la consolidation des identités hybrides, et la tolérance à travers les frontières ethniques, linguistiques, nationales et culturelles (Suarez-Orozco & Boalian Qin-Hilliard, 2004). Autrement dit, il s'agit moins d'ouvrir la « boîte noire » de l'école que de cerner ses effets cognitifs et ses influences complexes en matière de socialisation.

Partout dans le monde s'opère donc une relative convergence entre les systèmes scolaires, incarnée en particulier par la multiplication des réformes scolaires centrées sur l'efficacité et le pilotage des systèmes éducatifs. Dans certains contextes, on parlera d'obligation de résultats (*outcome-based education*) et dans d'autres de dérégulation limitée ou de décentralisation. Le fait que les systèmes éducatifs convergent au niveau international incite certains auteurs à postuler l'existence d'un modèle éducatif international. Selon Guthrie et Pierce (1990), ce modèle se caractérise par la présence des éléments suivants : un programme scolaire fixé au niveau national accordant un poids décisif aux mathématiques, aux sciences naturelles et aux langues étrangères ; un déplacement des décisions opérationnelles au niveau des écoles ; une utilisation accrue des examens comme baromètre des performances des élèves et des enseignants. La formation et la professionnalisation des enseignants et l'apprentissage durant toute la vie font également partie de ce modèle dominant. Ce processus d'internationalisation des politiques éducatives n'exclut cependant pas le maintien de spécificités nationales comme l'ont observé Van Zanten et Ball (2000). Ainsi, l'existence d'un puissant service public d'enseignement ou une forte mobilisation syndicale peuvent calmer les ardeurs de la tentation managériale dans les politiques éducatives.

Il nous semble utile ici d'aborder successivement un certain nombre de concepts incontournables lorsqu'on traite de l'internationalisation des politiques éducatives.

3.1 Inégalités et équité

Dans l'ensemble des pays du Sud, les inégalités d'accès à l'école se réduisent même si elles n'ont pas complètement disparu. Les filles, les minorités ethniques, les jeunes handicapés et les jeunes ruraux n'ont toujours pas les mêmes opportunités d'accès à l'école que les autres catégories sociales, d'autant plus quand ces caractéristiques sont cumulées par un seul individu. Le dernier rapport de l'UNESCO sur l'EPT (2009) parle à ce propos de pauvreté éducative extrême. Toutefois, les inégalités les plus urgentes dans les pays du Sud concernent actuellement la faible permanence à l'école des catégories défavorisées mentionnées ci-dessus. Or, une sortie précoce du système scolaire signifie à coup sûr un analphabétisme durable et un manque d'opportunités pour participer à la vie économique et sociale. Lange, Zougrana et Yaro (2002) rappellent à juste titre que les enfants africains, qu'ils soient scolarisés ou non, participent aux tâches ménagères et productives. Ces auteurs estiment également que de l'évolution des rapports sociaux de genre dépendra la formation des sociétés de demain. En effet, les facteurs structurels (structures familiales notamment) mais aussi conjoncturels (VIH/sida, guerres civiles, crises politiques, etc.) renvoient à et sont déterminés en Afrique par les rapports sociaux de genre.

En Tanzanie, à partir des années 1980, la crise économique et les plans d'ajustement structurel combinés ont eu des répercussions importantes, notamment une baisse du taux de scolarisation au primaire. Après avoir culminé à 94 % en 1981, le taux de scolarisation brut dans le premier cycle est redescendu à 85 % en 1984, 70 % en 1990 puis 67 % en 1995 pour atteindre 66,5 % en 1997 (Bonini, 2003). En Amérique latine, malgré certains progrès réalisés durant la dernière décennie, les systèmes éducatifs des pays de la région sont régis davantage par la quantité que la qualité :

Latin America has significantly increased public spending on education and has managed to get many more children into school. Over the past decade, the percentage of children entering and completing primary and secondary education has risen faster in Latin America than in any other part of the developing world. This is no small achievement and reflects the commitment of successive governments to extend basic education to as many children as possible. But the region has made almost no progress in improving learning and in reducing inequality in its schools. Latin America scores at the bottom on every global test of student achievement. Children from poor families routinely score much lower than children from middle- and upper-class families. Despite sincere and impressive efforts to reform, most schools still fail to provide children with the skills and competencies they need for economic and personal success and active citizenship (PREAL, 2005, p. 6).

À propos des inégalités éducatives, Orivel (2004) nous rend attentifs à la complexité de la question. Lorsque l'on affirme que les inégalités se creusent,

il est primordial de préciser sur quel plan et entre qui et qui. Ainsi, il n'est pas pertinent d'affirmer que les inégalités se creusent en général. Entre la Chine et l'Europe, les inégalités éducatives diminuent; en revanche, elles augmentent à l'intérieur même de la Chine.

Dans une récente étude comparant l'inégalité mondiale de l'éducation et des revenus sur 130 ans, Morriison et Murtin (2008) montrent non seulement la chute de l'inégalité d'éducation mais aussi des changements géographiques majeurs quant à la répartition mondiale de la scolarisation. L'inégalité d'éducation en 1870 était très forte: elle dépassait largement celle des revenus, avec un coefficient de Gini² atteignant 0,79 au lieu de 0,55 et une part du 5^e quintile supérieure à 90%. En 2000, ce coefficient de Gini a chuté à 0,39 (au lieu de 0,64 pour les revenus) et la part du 5^e quintile se limitait à 40%. Cette révolution dans la distribution de l'éducation s'est accompagnée d'une seconde révolution. En 1910, les trois quarts des individus classés dans le 10^e décile mondial (soit les individus ayant fait des études secondaires) sont des Occidentaux européens (Europe occidentale, États-Unis, Canada, Argentine, Chili, Australie et Nouvelle-Zélande). En 2000, il y a beaucoup plus d'Asiatiques que d'Occidentaux européens parmi les individus classés dans le 10^e décile mondial (soit les individus ayant fait des études supérieures). En résumé, si les inégalités éducatives se creusent à l'intérieur de chaque contexte national, elles semblent se réduire à l'échelle des grandes régions du monde. En un siècle à peine, la scolarisation de masse a cessé d'être un monopole européen ou nord-américain.

Depuis quelques années, le terme « équité » tend à se superposer à celui d'« égalité » dans les débats internationaux relatifs aux politiques éducatives et à leurs effets. En vertu de l'équité, on ne donne pas à tous les mêmes biens, mais à chacun ce qui lui revient (Bondolfi, 1998). La Banque mondiale, au nom de ce principe, recommande non seulement la réorientation des dépenses publiques vers l'éducation de base mais aussi l'augmentation de la participation du secteur privé dans l'enseignement supérieur dans les pays du Sud. Démontant le « nouvel esprit du capitalisme », Boltanski et Chiapello (1999) mettent en évidence le renouvellement idéologique des formes de domination du capitalisme, qui consiste à s'appuyer sur des justifications en termes de « bien commun » empruntées à la tradition de gauche et converties opportunément aux finalités libérales contemporaines. Ainsi, l'équité s'est imposée dans le discours éducatif dominant comme le mot magique et consensuel, même si ceux qui sont à l'origine de sa vulgarisation, la Banque mondiale en particulier, peuvent agir sur le terrain pour creuser les inégalités éducatives.

2. Le coefficient de Gini est un nombre variant de 0 à 1, où 0 signifie l'égalité parfaite (tout le monde a le même revenu) et 1 signifie l'inégalité totale (une personne a tout le revenu, les autres n'ont rien).

3.2 Privatisation, décentralisation et bonne gouvernance

Dans de nombreux pays du Sud, le secteur privé dispose d'un véritable monopole sur la reproduction des élites, alors que le secteur public cumule la responsabilité d'accueillir les publics défavorisés avec la précarisation croissante de la profession enseignante. En dépit de ces difficultés structurelles, le terrain éducatif des pays du Sud offre aux chercheurs l'opportunité d'observer et d'analyser des phénomènes scolaires inédits. Ainsi, en Afrique et en Amérique latine, apparaissent des nouvelles formes d'éducation communautaire ou populaire qu'il est impossible de classer dans les catégories classiques « école publique » ou « école privée ». En Asie, émerge un marché du tutorat dans lequel certaines familles investissent fortement (Bray, 1999). Un autre phénomène intéressant à observer est l'appropriation de l'école par les communautés autochtones ou indigènes et sa mobilisation afin d'obtenir une reconnaissance de leurs droits politiques, culturels et linguistiques.

On assiste actuellement à une tendance internationale à la décentralisation des systèmes d'éducation. La plupart des pays du Sud ont implanté une certaine forme de décentralisation ou envisagent de le faire. Le processus transfère les pouvoirs de décision des ministères de l'Éducation du gouvernement central à des administrations intermédiaires ou locales. Parfois, cette transmission s'opère au profit des communautés et des écoles. L'importance des transferts effectués varie fortement selon les pays, d'une décentralisation administrative à une délégation d'une plus grande portée du contrôle des finances ou du curriculum. Selon le *Rapport mondial sur le développement humain 2003* (PNUD, 2003), la décentralisation peut faire la différence dans l'offre de services sociaux. Mais, la décentralisation nécessite, selon le *Rapport sur le développement dans le monde* (Banque mondiale, 2000), une bonne gouvernance. Afin que les pauvres puissent en bénéficier, la décentralisation doit recevoir un soutien et des garanties approuvées de la part du pouvoir central et offrir des mécanismes efficaces de participation. Une enquête récente estime que 80% des pays en développement et quelques économies en transition d'Europe centrale et orientale expérimentent une forme ou une autre de décentralisation (UNESCO, 2003). Gallego (2006) a mis en évidence que le degré de décentralisation de la gestion des écoles est beaucoup plus déterminant que la démocratisation politique pour expliquer de meilleurs résultats en matière de scolarisation primaire. Il estime que la différence de niveau scolaire entre l'Afrique et l'Amérique latine (40% soit environ trois années de scolarité) s'explique par la plus grande décentralisation des systèmes éducatifs latino-américains. La décentralisation effective d'une part importante des activités de gestion et de financement de l'éducation a provoqué une double demande de justification des politiques mises en œuvre, des collectivités territoriales vers l'État d'un côté, de l'État vers les collectivités territoriales de l'autre. Le processus est bien décrit par Duru-Bellat et Jarousse (2001):

La prise en charge d'une part croissante des dépenses éducatives, leur plus forte sensibilité aux mouvements de l'opinion conduiront naturellement les collectivités territoriales à discuter les politiques nationales tout en ayant aussi à justifier les politiques locales auprès de leurs électeurs. De façon réciproque, le mouvement de décentralisation devrait conduire l'État à s'intéresser aux conséquences de l'implication de plus en plus large des collectivités territoriales dans des activités ayant une incidence sur le fonctionnement du système éducatif. Les responsables nationaux du système éducatif se doivent de capitaliser les innovations qui sont nées de la gestion décentralisée de ces activités et de contrôler l'homogénéité des services éducatifs dont ils demeurent les garants. Plus largement, l'évaluation devrait constituer l'élément pivot de la gestion et de la régulation d'un système éducatif national relativement hybride. Il y a en effet une contradiction de plus en plus manifeste entre les missions du service public qui supposent une offre d'éducation homogène (ou compensatrice des inégalités) et le fonctionnement effectivement très décentralisé de ce système (p. 108).

Une décentralisation trop rapide des modalités de financement de l'éducation de base dans les pays du Sud impose des demandes excessives et peu réalistes aux municipalités, aux communautés locales et aux écoles, et menace la capacité des acteurs à s'ajuster aux changements (Akkari, 1999; Souza & De Faria, 2003). La bonne gouvernance est un autre terme qui est souvent associé à la décentralisation dans le discours sur les politiques éducatives. Comme le souligne Van Haecht (2008), la « bonne » ou la « nouvelle » gouvernance désigne un mode de régulation politique où l'État perd de sa prééminence au profit de partenariats diversifiés, surtout avec le secteur privé. L'État redistributeur et interventionniste se transforme en État régulateur et évaluateur. La gestion de service public est transformée en une gestion soumise aux principes du marché. Les effets de la bonne gouvernance sont alors liés à la capacité d'action et d'influence de l'appareil étatique et aux forces susceptibles de défendre le service public. Dans les contextes nationaux où l'État est faible et doté de ressources limitées, les recettes de la bonne gouvernance aboutissent de fait à une démission ou une quasi-absence de l'État des services éducatifs.

3.3 Régulation et redevabilité (accountability)

Dans la période récente, Van Zanten et Ball (2000) estiment que l'on a souvent opposé régulation par l'État et régulation par le marché. Une rhétorique puissante mettant en avant l'inefficacité d'une régulation interne, orientée vers la défense des intérêts des professionnels de l'éducation et privilégiant une conformité aux règles peu contrôlée, tant dans son application effective à l'échelle locale que dans ses effets, a contribué à légitimer un nouveau mode de régulation par le marché. Dans ce nouveau cadre, appliqué avec

vigueur d'abord dans le monde anglo-saxon, puis, sous l'influence d'organisations et d'experts internationaux, dans de nombreux pays d'Amérique latine, d'Asie et depuis peu d'Afrique, la régulation est censée procéder de l'ajustement local des demandes des usagers (parents, élèves, entreprises) et de l'offre d'éducation dans des établissements d'enseignement et de formation conçus comme de petites unités de production. Ce système n'a cependant jamais été appliqué de façon exclusive et on trouve souvent une association entre des dispositifs relevant d'une régulation par le marché et d'autres relevant d'un contrôle étatique des résultats (Broadfoot, 2000; Bourdon, 2002).

Compte tenu de l'importance du local et du global et de leurs interactions, Cheng (2000) propose quatre scénarios de développement de l'éducation. Le premier scénario (*highly globalized and localized education*) désigne une éducation globalisée et très localisée. C'est un scénario idéal qui met l'accent sur l'intégration des deux niveaux. Il vise à ancrer l'éducation dans les réalités locales, en même temps qu'à l'ouvrir aux connaissances globales en rendant celles-ci valides et pertinentes pour le contexte local. Le deuxième scénario (*totally globalized education*) tend à rendre l'éducation globalisée. Il met l'accent sur la pertinence d'une orientation mondiale en matière de curricula et d'objectifs éducatifs. Les écoles internationales établies pour l'élite adoptent souvent ce modèle. Le troisième scénario (*totally localized education*) ignore le savoir global et donne la priorité à la pertinence locale et à l'implication de la communauté dans la conception et la pratique éducative. Les valeurs locales, l'identité culturelle, les expériences et les savoirs locaux constituent la partie essentielle de l'éducation. Le quatrième scénario concerne l'éducation isolée (*totally isolated education*). Ce scénario représente le mode traditionnel de l'éducation qui est isolé de la communauté locale et du monde extérieur. Les objectifs pédagogiques, le contenu des programmes, et les pratiques pédagogiques restent inchangés pendant de nombreuses années et développent très peu d'intérêt pour les expériences communautaires. Traditionnellement, le mode le plus répandu d'enseignement scolaire s'insère dans le quatrième scénario et en partie dans le troisième. Les réformes éducatives en cours dans différentes régions du monde s'efforcent de faire évoluer les troisième et quatrième scénarios vers le premier.

4 RAPPORTS NORD-SUD

La globalisation de la scolarisation et l'internationalisation des politiques éducatives doivent être situées dans le cadre plus large des rapports inégaux Nord-Sud. Le modèle de l'école de masse qui s'est diffusé dans les sociétés occidentales à la fin du XIX^e siècle selon des processus de mimétisme institutionnel a été exporté dans le reste du monde avec la colonisation et

le développement ultérieur des États-nations indépendants (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Actuellement, les rapports Nord-Sud sont marqués par les orientations dominantes de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international (FMI) qui influencent fortement les systèmes éducatifs des pays du Sud (Bonal, 2002 ; Heyneman, 2003). C'est particulièrement vrai en Afrique, en Asie et en Amérique latine où, sous l'influence de l'orthodoxie financière et de la conditionnalité de l'aide internationale, de nombreux pays ne peuvent pas offrir un encadrement socio-éducatif suffisant pour tous les jeunes. Des enfants sont forcés de travailler et ne peuvent pas aller à l'école. D'autres restent en dehors de l'école en raison des dépenses que leurs familles doivent assumer même si elles souhaitent les scolariser dans l'enseignement public. Les politiques éducatives inspirées par l'UNESCO, la Banque mondiale, l'Organisation mondiale du commerce (OMC), et l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) fonctionnent en tant que forces supranationales puissantes qui façonnent l'éducation dans le monde, et en particulier dans les pays les plus pauvres (Bonini, 2003 ; Henaff, 2003 ; Scocuglia, 2008). Comme l'affirme Lange (2003) :

(l') interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition et la mise en œuvre et dans le financement des programmes éducatifs africains induit que les politiques d'éducation sont de plus en plus impulsées de l'extérieur selon un modèle unique, d'où une certaine uniformisation de ces réformes (p. 150).

La négation des compétences des pays du Sud et l'oubli de leur contribution à la réflexion sur l'éducation et la pédagogie sont des avatars persistants de la colonisation (Samoff, 1999 ; Dasen & Akkari, 2008). Basé sur la notion de retard en matière de développement et sur la nécessité d'une œuvre civilisatrice, ce processus a permis de justifier la domination politique, militaire, économique et culturelle. Profondément incrusté dans l'imaginaire des sociétés du Nord, le rapport postcolonial s'est même imposé parmi les peuples colonisés, qui ont rarement conscience des richesses de leurs savoirs et de leurs cultures. Pour les acteurs de la coopération internationale, provenant essentiellement des pays du Nord, la reconnaissance de la créativité, des savoirs et des capacités des pays du Sud est un préalable indispensable à une relation symétrique et solidaire, dans laquelle chaque partenaire respecte l'autre et construit avec lui. Dans son appel pour écouter les critiques du Sud, Charlier (2004) montre par exemple que le terme de déscolarisation a été systématiquement utilisé par les sociologues travaillant en Afrique subsaharienne. Quand la problématique de la déscolarisation a été insérée dans le débat éducatif français, aucune référence n'a été faite aux travaux menés sur ce thème en Afrique de l'Ouest, comme s'il allait de soi que la compréhension qui y avait été acquise des mécanismes de la déscolarisation ne pouvait en aucune manière nourrir celle qu'il convenait d'avoir de la déscolarisation française :

Le postulat implicite est bien que les situations – voire les hommes? – sont incomparables et que l’observation des phénomènes en œuvre en Afrique participe d’une autre démarche que celle que mène le chercheur métropolitain (p. 164).

L’une des expériences les plus intéressantes d’adaptation-résistance à la scolarisation de type occidental fut proposée en Tanzanie par Nyerere, à la fin des années 1960. L’éducation pour l’autosuffisance (*Education for Self-reliance*, ou ESR) était une tentative originale mais qui n’a pas eu les succès attendus. Dans son analyse d’un siècle d’éducation scolaire en Tanzanie, Bonini (2003) montre qu’une certaine continuité caractérise l’évolution de l’éducation en Tanzanie :

Bien que les justifications des différentes politiques éducatives divergent, on perçoit non seulement des éléments de permanence, mais des cycles récurrents. Par exemple, l’insistance pour que l’école soit intégrée au village et le curriculum adapté à la « vie réelle » des Tanzaniens pendant l’ESR rappelle, bien qu’elle réponde à des attentes différentes, « l’éducation pour l’adaptation » destinée aux Africains pendant l’apogée de l’*indirect rule* britannique. En revanche, avec les programmes d’ajustement structurel, l’accent est, tout comme pendant les dernières années de la colonisation, mis sur l’occidentalisation des Africains et le développement du secteur moderne de l’activité. Tout au long de la période envisagée, la priorité se déplace de l’enseignement académique aux activités manuelles et professionnelles. Une constante semble néanmoins franchir les différentes phases : l’accent porté sur le cycle primaire – bien entendu de plus forte ampleur après la colonisation – qui n’a subi que quelques entorses durant les premières années de l’indépendance et une altération plus profonde depuis une petite décennie (pp. 56-57).

Dans la poursuite de l’objectif de scolarisation universelle, Bonini (2003) montre que la Tanzanie s’est essentiellement concentrée sur l’ampleur de cette tâche à accomplir. En termes quantitatifs, l’incorporation d’enfants et d’adultes dans le système éducatif fut un réel succès, mais, sur le plan qualitatif, l’éducation pour l’autosuffisance n’a jamais réussi à répondre aux attentes en matière de développement social et économique.

Bourdon (2002) a cherché à comprendre les différentes modalités de partenariat pour la gestion des systèmes éducatifs. Selon cet auteur, il existe plusieurs combinaisons de partenariat entre les principaux acteurs. Quatre principaux modèles sont dégagés. Le premier modèle correspond à une organisation centralisée où l’État est le seul opérateur d’éducation. Le second modèle est celui d’une initiative décentralisée avec implication des ONG. Le rôle de l’État se cantonne à établir un ensemble de règles et de normes (programmes scolaires, diplômes). Le troisième modèle désigne l’organisation partagée où le marché émet des signaux de savoir-faire que les organisations éducatives doivent décliner en compétences. L’État, souvent

représenté par l'administration locale, n'a pour fonction que de réduire les inégalités. Enfin, le quatrième modèle correspond à l'organisation marchande où le marché a la tâche de définir les politiques éducatives. La société civile est vue comme un client, un demandeur d'éducation. La Banque mondiale préconiserait, pour les pays du Sud, une organisation éducative proche du second modèle, centrée sur la « société civile » et où le rôle de l'État serait d'émettre des normes et programmes sur le système éducatif plutôt que de produire un service d'éducation. L'éducation serait considérée dans cette perspective comme nécessairement décentralisée, pilotée localement par la « société civile », dans un souci d'*empowerment*.

Par ailleurs, il importe de relever les principales analyses dans la littérature internationale sur la question des transferts de modèles et de politiques éducatives. L'intérêt particulier pour l'analyse du mouvement de transfert des idées et des structures éducatives, en particulier entre les pays du Nord ou entre le Nord et le Sud, peut être expliqué non seulement par l'intégration politique, sociale, économique et politique entre pays mais aussi par la tendance des *policy makers* à regarder ailleurs pour trouver des solutions novatrices aux problèmes éducatifs locaux. Après ses très bons résultats dans l'enquête PISA, la Finlande est ainsi devenue, en quelques années, la destination privilégiée de missions scientifiques et autres voyages d'études. De même, on peut s'étonner de la popularité de l'approche par compétences (APC) et de son transfert dans les réformes éducatives africaines sans une analyse critique des possibilités de son implantation et de son appropriation par les praticiens sur le terrain (Ettayebi, Orpetti & Jonnaert, 2008). La littérature anglophone sur la notion de « transfert de politiques éducatives » est très riche (Dolowitz & Marsh, 1996). Toutefois, cette littérature sur les transferts souffre d'un manque de clarté terminologique et théorique. Ainsi, la distinction entre politique de transfert, diffusion, leçons à tirer (*lesson drawing*), apprendre et emprunter n'est pas clarifiée. De plus, il y a une tendance à se focaliser sur les acteurs, les processus et les résultats dans différents secteurs de l'éducation au détriment de l'analyse des discours politiques sur les transferts. Rose (1991) suggère quatre perspectives sur les leçons à tirer en matière d'éducation en s'inspirant de ce qui se passe dans d'autres lieux : copiage, émulation, hybridation, synthèse. Les comparaisons internationales peuvent ainsi donner lieu à une adoption totale ou partielle de telle ou telle orientation prise dans d'autres contextes. Le modèle du transfert proposé par Dolowitz et Marsh (1996) offre un cadre conceptuel adéquat pour l'analyse du transfert en matière de politique éducative à la fois à l'intérieur d'un pays et entre pays. Il est basé sur l'idée que le transfert est un processus : « ...in which knowledge about policies, administrative arrangements, institutions, etc., in one time or place is used in the development of policies, administrative arrangements and institutions in another time or place » (p. 3). Ce modèle distingue les types et les niveaux de transfert entre différents acteurs à partir d'une série de questions : qu'est-ce qu'une politique

de transfert ? qui transfère ? pourquoi une politique est-elle transférée et de quelles leçons est-elle inspirée ? Dolowitz et Marsh (1996) donnent la liste des acteurs et des agents impliqués dans le processus de transfert : les élus, les partis politiques, les bureaucrates, les groupes de pression, les experts, les entrepreneurs et les institutions supranationales. Dans d'autres études sur le transfert, on trouve d'autres notions : appropriation, diffusion, copie (*copying*) et emprunt. La notion d'emprunt est la plus courante. Toutefois, son utilité est limitée dans la mesure où elle simplifie l'appropriation d'un modèle ou d'une réforme. Habituellement, elle schématise la nature du transfert et sous-estime la spécificité des politiques éducatives et leur dépendance par rapport au contexte politique, économique et culturel du pays (Phillips, 1992). Comme le signale Lange (2001), l'analyse comparative permet de montrer

comment, sous l'influence conjuguée des rapports entre États et sociétés ou entre États du Nord et États du Sud, le champ scolaire du Sud s'unifie ou se diversifie sous l'effet d'un double mouvement centripète et centrifuge. Elle permet d'identifier les politiques scolaires et les dynamiques sociales présidant au développement et à la transformation des écoles du Sud. Par-delà les différences historiques, économiques et politiques des pays étudiés, face au schéma universel d'un ordre éducatif mondial qui semble s'imposer à la fois par le biais des grandes conférences internationales et par l'interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition et la mise en œuvre comme dans le financement des programmes éducatifs nationaux, les politiques nationales d'éducation restent donc sous l'influence conjuguée du politique (national et international), d'une part, et des initiatives sociales promues par les sociétés civiles, d'autre part (p. 11).

Ces rapports inégalitaires Nord-Sud favorisent ainsi des réformes d'éducation guidées par le marché. Afin d'être « plus concurrentiels et plus efficaces » sur les marchés économiques de plus en plus dictés par la mondialisation, King et McGrath (2002) affirment par exemple que les pays africains devront développer des stratégies basées sur les nouvelles connaissances et les qualifications définies par les marchés globaux. Ces nouvelles connaissances et qualifications devront être intériorisées à la fois par les individus et les entreprises. Le rôle traditionnel de l'université – aussi bien dans les pays du Nord que dans les pays du Sud – comme acteur de production de connaissances critiques sur l'éducation est remis en question par ces forces du marché. Altbach (2003) affirme que la profession académique dans le monde entier est unie par son engagement pour l'enseignement et la création des connaissances. Tout en notant l'expansion extraordinaire du nombre d'étudiants dans les pays du Sud, Altbach explique cependant que les universitaires dans ces pays constituent une « profession de la périphérie », parce que les règles et les conditions de la production des connaissances scientifiques sont déterminées par des institutions situées dans le Nord. Les universités dans de nombreux pays du Sud, en particulier les facultés d'éducation, sont

réduites à assurer les activités d'enseignement au détriment de la recherche. Les explosions des effectifs d'étudiants ont eu comme corollaire une baisse de la qualité de l'enseignement. Le nombre d'étudiants double en Afrique chaque décennie, alors que ce même phénomène survient tous les 27 ans en Amérique du Nord et en Europe occidentale (Institut de statistique de l'UNESCO, 2009).

Les trois axes de réflexion proposés dans ce chapitre introductif (globalisation de la forme scolaire, internationalisation des politiques éducatives et rapports Nord-Sud) seront illustrés dans les différents chapitres de ce volume par des données factuelles, des recherches de terrain et un ancrage historique dans divers contextes nationaux et internationaux. Nous considérons que la recherche en éducation n'est pas à l'abri de la relation inégalitaire entre chercheurs basés au Nord et chercheurs basés au Sud. Néanmoins, pour la préparation de ce volume, de nombreux articles ont été rédigés conjointement par des chercheurs basés au Nord et au Sud. Ce travail collaboratif donne une plus-value interculturelle aux analyses proposées et marque l'originalité de notre approche par rapport à des publications sur des thèmes similaires.

5 PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

Le volume comprend 11 chapitres qui illustrent les transformations récentes des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Ces chapitres sont répartis en quatre sections analysant la globalisation éducative à l'œuvre sous différents registres : ses effets en termes d'inégalités sociales, sa confrontation avec les logiques locales et les processus d'indigénisation, sa dimension éthique au regard de la prise en compte et de l'implication des perspectives des enseignants et des parents dans les transformations, enfin celui de la définition des savoirs légitimes.

Dans une première section, les contributions s'attachent à mettre en évidence les transformations en cours dans les politiques éducatives des pays du Sud sous l'angle de l'évolution du rôle de l'État, de l'évaluation quantitative vs qualitative des gains de scolarisation, et des inégalités sociales qui accompagnent les politiques éducatives mises en œuvre sous l'égide de la globalisation.

La contribution de Joseph Zajda montre que le rôle de l'État dans l'orientation et le contrôle de l'éducation et des programmes scolaires est paradoxal et ambivalent. D'une part, le concept d'État-nation impose la centralisation de certaines fonctions, comme c'est le cas pour l'éducation de masse. Les réformes politiques de l'éducation qui visent à rendre celle-ci plus compétitive et mieux adaptée à la diversité, au moyen de programmes scolaires standardisés et de l'évaluation standardisée des niveaux nationaux,

supposent également davantage de centralisation. D'autre part, les politiques de restructuration de l'éducation définies par l'État pour répondre au besoin d'équité, d'une participation accrue et d'une meilleure adéquation à la diversité, ont pour effet d'encourager la décentralisation de la scolarisation. L'auteur décortique la relation complexe entre la privatisation, la décentralisation et le rôle de l'État dans l'éducation et la politique.

L'article d'Alexandre Dormeier Freire et Luna Iacopini analyse l'impact de la globalisation et de l'internationalisation sur le système éducatif au Viêt Nam. Avant la « politique de renouveau », le *Doi Moi*, lancée en 1986, le pays vivait dans un relatif isolement qui s'est terminé avec la levée de l'embargo américain en 1994. Des réformes essentiellement économiques ont néanmoins permis au Viêt Nam de pleinement réintégrer la scène internationale et, dès les premiers pas de cette ouverture, l'éducation est clairement apparue comme l'une des priorités du gouvernement. Dans ce contexte où la gratuité de l'offre éducative n'est plus assurée, les coûts de scolarisation deviennent un facteur déterminant dans la reproduction des inégalités éducatives, soulignant le lien qui existe entre qualité et longueur du parcours scolaire d'un côté, niveau de vie de l'autre. En fonction de certains facteurs structurels, les données illustrent la tendance à une augmentation des inégalités lorsque l'on monte dans les niveaux d'enseignement. Ces écarts tendent à croître, fragilisant l'accès au système éducatif de certaines catégories de la population. Ces divers constats questionnent les conséquences sociales ainsi que les effets réels des politiques éducatives menées au Viêt Nam depuis 1986.

La contribution d'Abdeljalil Akkari et Camila Pompeu Da Silva se propose d'aborder le thème de l'éducation de base au Brésil à partir de deux perspectives complémentaires. La première perspective cherche à analyser les politiques éducatives nationales et à évaluer leur traduction en matière de progrès quantitatifs (accès à l'éducation de base) mais surtout d'avancées qualitatives (réduction des inégalités entre catégories sociales, États/régions et entre réseaux public et privé d'éducation, acquisitions des élèves). Les auteurs utilisent les données statistiques officielles en se focalisant sur quatre États brésiliens : Goiás, Minas Gerais, Paraná et São Paulo. La deuxième perspective consiste à rendre compte des opinions et des positions des enseignantes de l'éducation de base brésilienne à propos de la qualité de l'éducation et des mesures à prendre pour l'améliorer. Les entretiens semi-directifs réalisés en 2008 avec des enseignantes travaillant dans les quatre États retenus mettent en évidence que le choix de devenir enseignant dans l'éducation de base brésilienne est actuellement un « choix par défaut ». Le statut, le salaire et la reconnaissance sociale ne permettent pas aux enseignantes de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation et des apprentissages des élèves. Par ailleurs, des différences importantes ont été constatées dans l'engagement professionnel des enseignantes entre les réseaux public et privé.

Fernand Sanou et Maryvonne Charmillot analysent dans leur contribution la situation actuelle de l'enseignement supérieur au Burkina Faso. Les auteurs examinent, dans un premier temps, l'état de ce niveau d'enseignement en Afrique subsaharienne, afin de mettre en évidence le fossé scientifique et technologique qui sépare cette partie du monde des pays dits développés. La contribution retrace ensuite les politiques éducatives adoptées par l'État burkinabè depuis les indépendances, posant l'hypothèse du piège de la primarisation de l'éducation au détriment de sa tertiarisation. L'analyse met en évidence que l'assujettissement du Burkina Faso aux prérogatives de la Banque mondiale a provoqué la marginalisation du développement de l'enseignement supérieur et la dégradation de la qualité de l'éducation de manière générale. Les auteurs proposent, en synthèse, un renversement de perspective consistant à penser conjointement les niveaux d'éducation, avec l'hypothèse que l'efficacité et la qualité de l'éducation de base dépendent de la formation des maîtres et du développement de l'enseignement supérieur, davantage capables de contribuer au développement socio-économique du pays que l'entrée tête baissée dans le marché mondialisé.

La deuxième section de cet ouvrage comprend des contributions qui analysent, dans des contextes locaux concrets et à propos de politiques ou de programmes éducatifs précis, la tension entre globalisation et indigénisation. Ces analyses situées mettent en évidence les intrigues locales qui se nouent entre des acteurs dont les visées, les stratégies et les ressources diffèrent.

Frédéric Tupin analyse dans son article les orientations socio-économiques qui ont conduit l'île Maurice à développer un système éducatif apte à former des élites reconnues sur le plan international, mais simultanément, fortement inéquitable, intégrant une sélection à caractère social qui s'actualise via le maintien, plus ou moins politiquement assumé, d'un examen sanctionnant la fin des études primaires. Ce dernier, particulièrement discriminant, conduit à l'éviction de nombre d'élèves, sans réelles solutions scolaires alternatives. C'est dans un jeu politique subtil entre communautés et entre secteurs éducatifs (étatique vs confessionnel) que se noue l'intrigue mauricienne. Elle oscille au gré des finalités, des postures idéologiques et des groupes d'intérêts, entre conformisme éducatif et recherche d'émancipation contextualisée. Il en résulte, depuis à peine une décennie, un duel à fleurets mouchetés entre tenants de la mondialisation et artisans d'une amélioration de la qualité de l'éducation.

La contribution d'Héloïse Rougemont examine les tensions à l'œuvre entre le processus d'internationalisation et celui d'indigénisation du système éducatif péruvien. Elle procède de trois analyses successives, appuyées sur des matériaux diversifiés. La première se centre sur les contenus d'enseignement relevant d'une Éducation interculturelle et bilingue. La deuxième analyse s'est focalisée sur l'Éducation interculturelle et bilingue en Amazonie péruvienne et, plus particulièrement, sur le programme de

formation destiné aux maîtres d'Amazonie péruvienne. La troisième analyse s'attelle à décortiquer le discours des étudiants de ce programme à partir de données recueillies lors d'entretiens effectués par l'auteur en 2005. Cette étude approfondie souligne la nécessité d'articuler la problématique de l'internationalisation/régionalisation/indigénisation des systèmes éducatifs péruviens avec celle de leur centralisation.

L'article proposé par Sophie Alby et Jeannine Ho-A-Sim aborde le contexte particulier d'un département français situé en Amérique du Sud. La Guyane présente en effet une situation linguistique et culturelle exceptionnelle, non pas en raison du plurilinguisme qui la caractérise (celui-ci est omniprésent dans le monde), mais de la configuration de ce plurilinguisme, notamment en contexte scolaire : allophonie d'élèves étrangers mais aussi d'élèves français, grande diversité linguistique, écart culturel important entre le monde de l'école et celui de l'environnement familial et quotidien. Ce chapitre décrit, dans un premier temps, les caractéristiques de ce contexte éducatif et l'inadaptation des décisions de l'État en matière éducative dans le département. Cette description s'appuie sur des analyses de documents et est exemplifiée par des études de cas issus de différents espaces éducatifs de la région. Suite à cet examen, les auteurs proposent des éléments d'adaptation culturelle essentiels en termes de contenus d'enseignement, de profil des enseignants et de formation de ces derniers.

Dans une troisième section, les intentions démocratiques des politiques éducatives, fortement inspirées par une doxa globale, sont mises à l'épreuve des perspectives d'acteurs sociaux concrets – enseignants et parents d'élèves des écoles de milieux défavorisés – très éloignées d'une transformation pensée « par le haut ».

Vijé Franchi et Jean-Paul Payet consacrent leur contribution au système éducatif sud-africain qui a connu des bouleversements majeurs durant les deux dernières décennies. La fin de l'apartheid a soulevé la question du rôle et de la place de l'école dans un processus de transformation sociale qui se déployait à l'échelle d'une société tout entière. La mission de départ pouvait paraître claire : réduire les inégalités en construisant une offre d'éducation équitable et inclusive, capable de reconnaître et pallier les carences développementales et sociales induites par les avatars de la ségrégation et de l'oppression produites par un régime raciste et perdurant bien au-delà de la vie effective de l'apartheid. Les auteurs décrivent et analysent plus attentivement le vécu institué et contextualisé d'une pratique éducative en situation de transformation telle qu'elle se manifeste dans le contexte sud-africain, à partir des résultats d'une enquête qui a suivi les enseignants de quatre écoles secondaires de Johannesburg au cours de quatre années, de 2003 à 2007. La recherche, interdisciplinaire, a conjugué des méthodes ethnographiques, cliniques et participatives. Le chapitre examine tout particulièrement le positionnement discursif et le vécu subjectif des enseignants

par rapport à un processus de changement politique, appréhendé à deux niveaux : celui de la transformation institutionnelle ou démocratisation de l'école, et celui de la transformation collective et individuelle ou déracialisation des relations sociales et scolaires.

La contribution proposée par Marie-France Lange et Nolwen Henaff est consacrée au Viêt Nam. Après 50 ans d'indépendance, tous les observateurs s'accordent à reconnaître les progrès réalisés par le pays en matière de scolarisation. Cependant, la question de l'accès à l'école reste entière pour les enfants des familles les plus pauvres, et constitue un obstacle à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous. L'espoir de sortir de la pauvreté grâce à l'éducation demande aux familles de se projeter dans le long terme et d'investir un capital dont elles ne disposent pas lorsque c'est leur survie même qui est en jeu à court terme. Les enfants qui ne bénéficient pas de conditions adéquates pour étudier tendent à se retrouver en échec scolaire, indépendamment de leurs capacités d'apprentissage. Ce chapitre, basé sur des enquêtes qualitatives réalisées par les auteurs et leurs partenaires au sud Viêt Nam en 2007 et 2008, montre que l'analyse des liens entre pauvreté et éducation est au cœur des politiques éducatives visant à l'universalisation de l'enseignement primaire.

La quatrième et dernière section de l'ouvrage ouvre une interrogation sur la définition des savoirs transmis par la scolarisation. Les deux contributions, prospectives, se situent à l'opposé sur le continuum globalisation vs localisation.

La contribution de Thibaut Lauwerier est consacrée à la question de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation en Afrique de l'Ouest. L'auteur porte un intérêt novateur à ces « formes » éducatives dans la mesure où elles n'ont pas fait l'objet d'un grand nombre de recherches dans la région. Il entame sa réflexion par le constat suivant : des alternatives à la forme scolaire occidentale ont été réhabilitées en Afrique, et en particulier à l'Ouest du continent, pour donner la possibilité aux jeunes et aux adultes n'ayant pas suivi une scolarisation de qualité d'acquérir un minimum éducatif. Un tel processus s'est réalisé dans un contexte socio-économique défavorable et d'influences fortement exogènes. Le chapitre met en lumière la manière dont la population locale s'approprie l'éducation non formelle et l'alphabétisation. Il attire l'attention sur des formes d'éducation alternatives à la forme scolaire qui sont souvent plus ajustées aux attentes locales, même si elles connaissent encore de nombreuses difficultés.

Dans son article, Fernando Reimers expose la perspective ambitieuse d'une construction de « compétences mondiales » par les systèmes éducatifs. Il définit les compétences mondiales comme les connaissances et les compétences par lesquelles les individus seraient à même d'appréhender le monde incertain dans lequel ils vivent, d'aborder toutes les disciplines

d'enseignement de manière à comprendre les affaires et les événements internationaux, et de créer les possibilités d'y faire face. Les compétences mondiales sont aussi les dispositions éthiques et comportementales nécessaires à l'interaction paisible, respectueuse et productive entre des êtres humains issus d'horizons socioculturels divers.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. (1999). Inégalités éducatives structurelles au Brésil : entre État, privatisation et décentralisation. *Carrefour de l'éducation*, 8, 140-162.
- Altbach, P. (2003). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. New York : Palgrave MacMillan.
- Banque mondiale. (2000). *Rapport sur le développement dans le monde*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Benavot, A. & Resnik, J. (2006). A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education. In A. Benavot, J. Resnik & J. Corrales (Ed.), *Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles* (pp. 1-89). Cambridge, MA : American Academy of Arts and Sciences.
- Boli, J., Ramirez, R. & Meyer, J. (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29, 145-170.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonal, X. (2002). Plus ça change... : The World Bank global education policy and the post-Washington consensus. *International studies in sociology of education*, 12(1), 3-21.
- Bondolfi, A. (1998). «*Equité*». *Dictionnaire suisse de politique sociale*. Lausanne : Réalités Sociales.
- Bonini, N. (2003). Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie. *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 41-62.
- Bourdon, J. (2002). *La Banque Mondiale et l'éducation, ou est-il plus simple de construire des barrages que des petites écoles?* Dijon : IREDU-Université de Bourgogne.
- Bray, M. (1999). *À l'ombre du système éducatif – Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*. Paris : Institut international de planification de l'éducation.
- Brint, S. G. (2006). *Schools and Societies*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.
- Charlier, J.-E. (2004). Écouter la critique du Sud. *Éducation et Sociétés*, 1(13), 161-176.

- Chartier, R., Compère, M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris : SEDES.
- Cheng, Y. C. (2000). A CMI-Triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma « cultura educacional mundial comum » ou localizando uma « agenda globalmente estruturada para a educação ». *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Dasen, P. & Akkari, A. (Ed.). (2008). *Educational ideas from the majority world*. Delhi: Sage India.
- Dolowitz, D. & Marsh, D. (1996). *Who learns what from whom? A review of policy transfer literature*. Birmingham: University of Birmingham.
- Duru-Bellat, M. & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Éducation et Sociétés*, 8(2), 97-109.
- Etienne, G. (2007). Les dérives de la coopération Nord-Sud. Vers la fin des chimères? *Politique étrangère*, 4, 891-904.
- Ettayebi, M., Orpetti, R. & Jonnaert, P. (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris: L'Harmattan.
- Gallego, F. A. (2006). *Historical Origins of Schooling: The Role of Democracy and Political Decentralization*. Consulté le 20 septembre 2009 dans <http://EconPapers.repec.org/RePEc:ioe:doctra:342>
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Guthrie, J. W. & Pierce L. C. (1990). The International Economy and National Education Reform: A Comparison of Education Reforms in the United States and Great Britain. *Oxford Review of Education*, 16(2), 179-205.
- Hannum, E. & Buchmann, C. (2003). *The Consequences of Global Educational Expansion*. Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences.
- Henaff, N. (2003). Quel financement pour l'École en Afrique? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 167-188.
- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Development*, 23, 315-337.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Illich, Y. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO.
- King, K. & McGrath, S. (2002). Globalisation, Enterprise and Knowledge: Educational Training and Development. *Revue internationale l'éducation*, 50(1), 74-76.

- Lange, M.-F. (2001). Dynamiques scolaires contemporaines au Sud. *Autre-part*, 17, 5-12.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 143-166.
- Lange, M.-F., Zoungrana, C. & Yaro, Y. (2002). *Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains*. Consulté le 26 février 2010 dans http://www-aidelf.ined.fr/colloques/seance6/t_lange.pdf
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The World Institutionalization of Education – Origins and Implications. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111-132). Berne: Peter Lang.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- Mingat, A. & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains: une analyse économique comparative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Morrisson, C. & Murin, F. (2008). L'inégalité mondiale de l'éducation des revenus (1870-2000). *Économie et Prévision*, 186(5), 39-46.
- Nyamba, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation? Les systèmes éducatifs et de formation africains: une situation chaotique et paradoxale. *Éducation Sociétés*, 16(2), 53-69.
- Orivel, F. (2004). Atteindre l'éducation pour tous en 2015 est-il un objectif réalisable? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 53-63.
- Parmenter, L. (2000). Mondialisation et Éducation. *Recherche et Formation*, 33, 117-121.
- Phillips, D. (1992). Borrowing education policy. *Oxford Studies in Comparative Education*, 2(2), 49-55.
- PNUD. (2003). *Rapport mondial sur le développement humain 2003. Les Objectifs du millénaire pour le développement: un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté*. New York: PNUD.
- PREAL. (2005). *Quantity without Quality. A report card on Latin America*. Santiago: PREAL.
- Ramirez, F. & Boli-Bennett, J. (1982). Global Patterns of Educational Institutionalization. In P. Altbach, R. Arnove & G. Kelly (Ed.), *Comparative Education* (pp. 15-38). New York: Macmillan.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1993). The Political Institutionalization of Compulsory Education: The Rise of Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In J. A. Mangan (Ed.), *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education* (pp. 1-20). London: Woburn.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Rose, R. (1991). What is Lesson Drawing? *Journal of Public Policy*, 11, 3-30.

- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa : limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19(4-5), 249-272.
- Schriever, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation, adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique spécifiquement nationale »? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 7-26.
- Scocuglia, A. C. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemonica. *Revista Iberoamericana de educacion*, 48, 35-51.
- Souza, D. B. & De Faria, L. C. M. (Ed.). (2003). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Suarez-Orozco, M. M. & Boalian Qin-Hilliard, D. (2004). *Globalization, Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley: University of California Press.
- UNESCO. (2003). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2003-2004*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2005*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2010*. Paris: UNESCO.
- Van Haecht, A. (2008). La gouvernance: une notion idéologiquement connotée. *L'intervention éducative*, 6(2), 1-3.
- Van Zanten, A. & Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre, globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 112-131.
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Zajda, J. (Ed.). (2005). *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies and Policies*. Dordrecht: Springer.

TRANSFORMATIONS DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Décentralisation et privatisation dans l'éducation: le rôle de l'État

Joseph Zajda
Université catholique australienne

1 LE RÔLE DE L'ÉTAT DANS L'ÉDUCATION

La relation entre l'État et l'éducation est ambivalente. De nombreux auteurs reconnus ont déjà intelligemment débattu de l'importance du rôle de l'État dans l'éducation publique, notamment Bowles et Gintis (1976), Carnoy (1984, 1989), Apple (1979), Giroux et McLaren (1989), Torres (1989, 1998), Ginsburg (1991), Avalos-Bevan (1996), Stromquist (2002), Levin (1978, 2001), Bray (1999), Daun (2002), Zajda (2005, 2006). Il faut comprendre le rôle complexe de l'État dans l'éducation et la société si l'on veut procéder à l'analyse critique des établissements scolaires en tant qu'entités capables de produire et de reproduire des connaissances, des idéologies, des compétences, des valeurs morales et des comportements, et en tant qu'arène susceptible de laisser émerger la contestation et la résistance (Morrow & Torres, 1994).

Le rôle de l'État dans l'orientation et le contrôle de l'éducation et des programmes scolaires est paradoxal. D'une part, le concept d'« État-nation » impose la centralisation de certaines fonctions, comme c'est le cas pour l'éducation de masse. Les réformes politiques de l'éducation, qui visent à rendre l'éducation plus compétitive et mieux adaptée à la diversité, au moyen de programmes scolaires standardisés et de l'évaluation standardisée des niveaux nationaux (Daun, 2002), supposent également davantage de centralisation. D'autre part, les politiques de restructuration de l'éducation définies par l'État pour répondre au besoin d'équité, de participation accrue

et d'une meilleure adéquation à la diversité ont pour conséquence d'encourager la décentralisation de la scolarisation. Examinant les effets différentiels de l'intervention de l'État dans l'éducation en Europe du Nord, Jonasson (2003) considère que la relation entre le rôle de l'État dans la politique et la scolarisation est très complexe, et que ce rôle pourrait être aussi bien « proactif que réactif » :

Il peut s'agir de donner des orientations de façon tant positive que négative, en renforçant ou en promouvant certains types d'éducation [...] Mais ce rôle peut aussi être réactif ou facilitateur, en ce qu'il répond aux orientations existantes, leur permettant ainsi de suivre leur propre trajectoire (p. 162).

Klees (1999) estime que le débat à propos du « libéralisme, de la doctrine libertaire, de la liberté au sens large » n'a servi, dans la pratique, qu'à légitimer différents types d'intervention de l'État et que le « trait distinctif » de la politique d'éducation néolibérale est de préserver les inégalités :

D'un point de vue critique, deux décennies de politique de privatisation ont servi à maintenir les avantages du capital national et mondial en créant une nouvelle stratification, la méritocratie ayant tout juste servi à légitimer l'accroissement des inégalités. Dans la pratique, ce phénomène a été à peine couvert par la rhétorique de l'efficacité. [...] La particularité du néolibéralisme n'est pas tant son « désintérêt vis-à-vis du rôle de l'État » [...] mais la façon dont le changement de direction a été orchestré et légitimé après des décennies de réglementation étatique arrachée de haute lutte et instaurée pour mettre un frein aux pires excès qu'entraînent les inégalités inhérentes au capitalisme (p. 21).

Certains auteurs ont également fait valoir que les processus de décentralisation et de privatisation de l'éducation ont aussi subi l'influence d'acteurs institutionnels extérieurs, notamment du Fonds monétaire international (FMI) et de la Banque mondiale. En outre, dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) – processus ayant démarré en 1994, et visant à conclure un accord multilatéral sur la « libéralisation du commerce des services » (Robertson, Bonal & Dale, 2002, p. 473) avec l'Organisation mondiale du commerce (OMC) – les établissements scolaires seront plus vulnérables à la pénétration étrangère, et, en tant que telle, l'éducation ne pourra pas échapper totalement et indéfiniment aux règles de l'AGCS si l'organisation de ce secteur devient un monopole public. L'AGCS et d'autres acteurs extérieurs, notamment la Banque mondiale et le FMI, déterminent non seulement la forme néolibérale de la mondialisation économique et culturelle, mais également la forme et l'orientation des réformes éducatives dans un pays donné. D'après Robertson, Bonal et Dale (2002), l'AGCS pourrait avoir une incidence culturelle sur les systèmes nationaux d'éducation. L'AGCS et ses contraintes, en particulier l'impérialisme culturel qui accompagne la marchandisation internationale de la science, de la connaissance

et de la technologie, conduiront probablement les États-nations à perdre leur pouvoir et leur contrôle sur les « capacités considérables à orienter les résultats dans le sens où ils l'auraient déjà fait par le passé » (Robertson, Bonal & Dale, 2002, p. 494).

Selon Carnoy (1989) et Torres (1989), l'un des problèmes majeurs posés par le changement de rôle de l'État réside dans la contradiction restée sans réponse entre le besoin d'accumulation capitaliste et la légitimité du système capitaliste lui-même. À l'aide de leur modèle d'analyse, Bowles et Gintis ont étudié les contradictions émergentes entre le système éducatif, l'État et les « nouvelles conditions de vie économique », notamment la contradiction fondamentale entre les deux objectifs capitalistes dominants de l'éducation : « l'augmentation de la force de travail » et la « reproduction des conditions de son exploitation » (1976, pp. 202-203).

Adoptant la thèse de la reproduction culturelle de Bowles et Gintis (1976), de Bourdieu (1977), de Bernstein (1961, 1971) et d'autres auteurs, Apple affirme que l'État, en contrôlant l'éducation, facilite la reproduction sociale de la culture, des connaissances et des compétences légitimes liées aux inégalités économiques : cela passe par la socialisation et le « curriculum caché » (1979, p. 40). Selon Bourdieu, la reproduction culturelle de la relation du pouvoir économique qui définit la stratification sociale trouve sa légitimation dans la hiérarchie du système éducatif :

Les hiérarchies sociales et la reproduction de ces hiérarchies semblent être fondées sur la hiérarchie du « don », du mérite, ou des compétences établies et approuvées par leur sanction [...] Le système éducatif a une fonction de légitimation de plus en plus utile à la perpétuation de « l'ordre social » [...] et à l'affirmation sans détour des relations de pouvoir (1977, p. 496).

Le contrôle culturel et la reproduction sociale dans l'éducation sont renforcés par l'hégémonie et le contrôle du sens. Comme l'indique Apple :

Et le monde social inégal dans lequel vivent les enseignants est représenté par la réification, la marchandisation du langage qu'ils emploient. Le contrôle culturel, comme l'ont indiqué Gramsci et Williams, agit comme une force puissante de reproduction (1979, p. 154).

De même, Carnoy (1989) avance que l'État, en se servant de l'éducation comme appareil étatique, contribue à reproduire la structure des classes et les relations capitalistes par la « légitimation idéologique » de la relation entre savoir et pouvoir, et également par la légitimation de « l'idéologie des affaires », en transformant des conceptions économiques et sociales intéressées en des « faits » technocratiques (pp. 8-9). Comme l'expliquent ensuite Morrow et Torres (2000), pour surmonter cette contradiction, l'État

est contraint d'accroître ses fonctions institutionnelles, « un processus particulièrement manifeste dans le domaine de l'éducation » (p. 94). Pour sa part, Daun (2002) affirme que si les politiques étatiques sont aujourd'hui « plus homogènes », on observe des différences dans les résultats qu'elles produisent avec la décentralisation – comme, de toute évidence, dans l'adaptation et le degré de mise en œuvre de la politique d'éducation au niveau local.

Dans certains pays, l'État est le principal agent de la construction de la nation (par exemple en Russie postsoviétique, en Chine, au Japon, en Corée, au Chili et au Zimbabwe). La recherche sur le rôle de l'État dans les politiques régies par la mondialisation et les réformes axées sur le marché montre que les gouvernements qui accordent aux concurrents potentiels certains « privilèges politiques » (accès au processus décisionnel et contrôle des dépenses) ont une plus grande probabilité d'obtenir « la coopération de ces acteurs » (Corrales, 1999, p. 19). L'État s'emploierait à consolider son pouvoir et à maintenir son statu quo en approfondissant les effets de l'éducation de masse et par la socialisation de sa propre légitimité (Fuller, 1991). Le passage d'un système éducatif social à un système éducatif néolibéral est décrit par Morrow et Torres (2000) comme le discours politique hégémonique faisant la promotion du retrait de l'État, de la privatisation et de la localisation. Le néolibéralisme dans la politique éducative est également souvent associé aux politiques d'ajustement structurel. Selon les conclusions de Geo-Jaja et Mangum, les politiques d'ajustement structurel n'ont pas réussi à « restaurer la prospérité économique » ni à « améliorer la qualité de l'éducation » en Afrique (2002a, p. 97; 2003, p. 315).

1.1 L'État et le contrôle de l'éducation

Turner (1996) fait valoir que l'État est aujourd'hui beaucoup plus « interventionniste », comme c'est le cas en Angleterre, où il va jusqu'à contrôler les programmes scolaires, la qualification des enseignants, le secrétaire d'État ayant même décidé « ce que sont la littérature et la musique de qualité, et où s'arrête l'histoire » (p. 14). Le contrôle s'exerce à la fois par l'intermédiaire d'organisations non gouvernementales semi-autonomes – c'est-à-dire par des organes n'étant pas tenus de rendre des comptes, composés d'administrateurs nommés pour des raisons politiques – et à travers un modèle standard de « langage des évaluations » (p. 15). Ce nouveau contrôle de la qualité dans l'éducation (tel un contrôle de « la pensée ») est maintenu par l'emploi d'un langage standardisé de l'évaluation qui définit les compétences principales, ou ce que l'on pourrait décrire comme le langage du contrôle et de la préparation professionnelle. Turner décrit dans le détail le contrôle qu'exerce l'État dans l'éducation en termes d'indicateurs de performance, de normes d'évaluation, et de classement :

L'État, régulant le marché, met l'accent sur des normes curriculaires et des normes d'évaluation, de sorte que puissent s'exercer des choix rationnels. En conséquence, il y a un contrôle central, un modèle standard et des choix limités au sein du marché régulé. [...] On ne tient plus compte des enfants en tant que tels, dans la mesure où ceux qui mettent un frein au fonctionnement de l'école sur le marché sont exclus (p. 15).

On peut également ajouter que l'État cherche à parvenir à une meilleure efficacité sur le plan de la réduction des coûts, de la compétitivité mondiale et de la suprématie technologique, ainsi qu'au niveau du changement social et de la responsabilisation. Le contrôle étatique manifeste du curriculum peut être en partie lié aux objectifs téléologiques de l'État en matière de croissance économique, de développement et de construction de la nation. D'après Jansen, la relation entre l'État, l'éducation et le curriculum est propice à la contestation, dans la mesure où elle incarne « les valeurs, les normes, les objectifs, les intérêts, les priorités et les orientations de l'État et d'autres secteurs importants de la société » (1991, p. 76).

Sur la base des changements de paradigme de l'éducation et de la politique, au cours des années 1980, vers la décentralisation des curricula dans certains pays, Avalos-Bevan avance que le durcissement du contrôle exercé par l'État sur le curriculum a été motivé par la nécessité d'un « retour aux fondamentaux » et d'« amélioration des normes » (1996, p. 59). Ces formules constituaient la rhétorique politique du néolibéralisme, ou du « nouveau discours hégémonique mondial et de la nouvelle pratique du droit » (Klees, 1999, p. 24). Il y a de nombreuses raisons à cela. Au niveau macropolitique et macroéconomique, un tel changement d'orientation politique peut être lié à la « compétitivité économique internationale » et au « développement national autonome » (Corrales, 1999, p. 3). Selon Corrales, l'une des raisons qui explique l'intérêt de l'État pour la réforme éducative est le consensus croissant sur le lien entre la réforme éducative et les intérêts économiques de la nation en vertu duquel l'amélioration de la qualité de l'éducation est un aspect fondamental de la compétitivité économique internationale. Comme par le passé, c'est l'une des stratégies les plus courantes pour remédier aux graves problèmes macroéconomiques de la société, comme l'inflation et le chômage.

Il est probable que l'État modifie et adapte l'axe économique, technologique et politique à la culture mondiale. Selon Daun (2002), l'approche keynésienne appliquée à l'économie politique depuis les années 1930 a été mise à mal par les forces de la mondialisation, et on associe désormais de plus en plus la théorie du capital humain aux études sur la formation du capital social. On peut avancer que dans une économie mondialisée, il importe de concéder aux systèmes éducatifs nationaux la liberté nécessaire à une meilleure compétitivité mondiale. L'État, en dépit de la résurgence

de l'idéologie de marché et de la reconfiguration du pouvoir politique associée, joue un rôle clé dans les politiques éducatives contemporaines et les débats politiques d'aujourd'hui. Néanmoins, il importe d'examiner la façon dont le modèle d'excellence, de qualité et de responsabilisation du monde occidental définit les objectifs éducatifs téléologiques de la privatisation et de la décentralisation à travers le monde. Et notamment, l'impact significatif de ce modèle sur les pays en développement en général, et sur les individus issus des classes socio-économiques inférieures en particulier. Cela pourrait avoir de graves répercussions sur les politiques d'éducation, notamment en matière d'égalité, d'équité et de résultats éducatifs dans une économie globalisée. L'encouragement à une plus grande autonomie des établissements scolaires et à une plus forte compétitivité entre ces derniers pourrait avoir pour effet d'accentuer les disparités entre les résultats éducatifs et la réussite scolaire.

2 PRIVATISATION DANS L'ÉDUCATION

2.1 Définir la privatisation dans l'éducation

La demande de solutions fondées sur le marché pour réformer l'éducation dans le monde a facilité à la fois la privatisation et la décentralisation. La privatisation est un processus relativement récent, reposant sur de multiples phases, le mot « privatiser » étant apparu dans le dictionnaire en 1983 (Savas, 1987). Le concept de la privatisation lui-même est contesté et les aspects qu'il recouvre sont complexes, le terme « privatisation » pouvant être lié à différents types de gouvernance et de politiques éducatives. Butler (1991) définit la privatisation comme « le passage de tout ou partie d'une fonction, du secteur public au secteur privé » (p. 17). En conséquence, « l'éducation privée » peut être définie comme tout type d'éducation non financée ni contrôlée par des autorités étatiques, comprenant des entités à but lucratif et non lucratif.

La privatisation est « un processus au sens large de transfert de responsabilités pour dispenser des services sociaux » et désigne le « passage de la production de biens et de services du secteur public au secteur privé ». Son objectif est de « réduire » ou de « dégraisser » les effectifs de la fonction publique (Murphy, 1996, p. 19), pour augmenter les recettes et faire davantage de profits. Sous prétexte d'accroître l'efficacité, la privatisation vise à promouvoir l'investissement, la productivité, la réduction des dépenses publiques et la croissance de l'État et de l'économie. Selon Cookson (1999), les partisans de la privatisation de l'éducation font valoir une « théorie du laisser-faire capitaliste » fondée sur la concurrence, les choix et la responsabilité individuelle.

Si les objectifs macrosociétaux de la privatisation portent sur la dimension tant qualitative que quantitative des sphères économiques et sociales de la société, les objectifs microsociétaux visent à améliorer l'efficacité au niveau local en offrant une plus grande souplesse, une meilleure qualité, une responsabilisation plus efficace, un choix plus vaste pour le consommateur et une participation accrue des citoyens. L'approche de l'éducation fondée sur le marché, recourant à des facteurs importants tels que la communauté, l'équité, l'efficacité et la marchandisation (Plank & Sykes, 2003), a remis en question l'idéologie de services publics standardisés dans l'éducation. D'après Benveniste, Carnoy et Rothstein (2003), l'appel à la privatisation et le recours aux entreprises privées à but lucratif, en tant que solution commerciale aux problèmes sociaux aux États-Unis durant les années 1990, étaient fondés sur le principe selon lequel on pouvait faire mieux « à moindre coût » (p. 191).

S'il est difficile de définir précisément ce qu'est la privatisation dans l'éducation, ce processus résulte en partie des politiques néolibérales et de la rationalisation économique appelant à des solutions fondées sur le marché pour réformer l'éducation. En fonction de la perspective choisie, la privatisation pourrait être un bon exemple de la mondialisation ou de la « politique de l'emprunt ». Toutes deux permettent d'expliquer les forces du marché derrière des exemples spécifiques de privatisation ; et, plus important encore, pour évaluer les effets de la privatisation, il faut comprendre le milieu spécifique dans lequel elle intervient :

On ne peut pas parler de « bonne » ou de « mauvaise » privatisation. [...] Ce qui importe, c'est la façon dont l'État et les autres acteurs structurent le processus de privatisation et la façon dont les établissements scolaires fonctionnent par la suite (Walford, 2001, p. 179).

Levin indique que la privatisation de l'éducation se fait sous de nombreuses formes différentes, et que la plus courante est la mise en place « d'établissements scolaires administrés par des autorités non gouvernementales, à but lucratif ou non lucratif » (2001, p. 5). Il nous rappelle également qu'aux États-Unis, la privatisation est établie de longue date et a été exprimée pour la première fois dans l'ouvrage d'Adam Smith (1776) *The Wealth of Nations*, où Smith a séparé les objectifs publics et privés de l'éducation (Levin, 2001).

3 DIMENSIONS POLITIQUE ET ÉCONOMIQUE DE LA PRIVATISATION DANS L'ÉDUCATION

3.1 La privatisation et la métaphore de la « mauvaise santé de l'éducation »

Selon Murphy, la métaphore de la « mauvaise santé de l'éducation » est l'une des questions macrosociétales majeures. Les décideurs emploient cette métaphore dans leurs appels à l'améliorer. Il avance que le climat particulièrement propice à la privatisation des établissements scolaires a été favorisé par les trois facteurs qui dominent l'environnement dans lequel les écoles prennent corps :

- la perception de la crise économique
- la modification du tissu social du pays
- l'évolution des perspectives postindustrielles en matière de politique et d'organisation (1996, pp. 137-138).

L'emploi de la métaphore de la « mauvaise santé de l'éducation » rappelle la notion de « panique morale » avancée par Cohen (1972), et qui se produit lorsqu'une personne, un groupe ou, dans le cas présent, une condition « émerge et est définie comme une menace pour les valeurs et intérêts » (p. 9). Des « experts socialement reconnus », dans le cas présent les responsables politiques de l'éducation, font un diagnostic et proposent des solutions adaptées. Murphy (1996) affirme que la privatisation a pris de l'essor lorsque les résultats des réformes éducatives visant à « remédier à la crise de la performance des étudiants » par « le renforcement des capacités et de la productivité du secteur public » se sont avérés décevants (p. 168).

3.2 Forces stimulant la privatisation dans l'éducation

Le défi le plus important que les partisans de la privatisation doivent relever réside dans la perception des contraintes organisationnelles et des rigidités de la bureaucratie qui rendent l'école pratiquement impénétrable par les citoyens (Candoli, 1991, cité dans Murphy, 1996), et qui entravent également l'aptitude des parents et des citoyens à diriger et à réformer efficacement l'école. Les critiques à propos du monopole de l'État sur l'éducation publique sont toujours fondées sur la responsabilisation, l'efficacité et la qualité (voir aussi Samoff, 1990b). Certains défenseurs de la réforme font valoir que les structures organisationnelles existantes de l'école ne sont pas suffisamment souples pour pouvoir répondre aux besoins des étudiants dans les sociétés postindustrielles (Brown, 1992 ; Sizer, 1984, cités dans

Murphy, 1996). D'autres affirment que l'école publique est inefficace et que, sous sa forme actuelle, l'école est « obsolète et non durable » (Murphy, 1996, p. 165). Les forces qui stimulent la privatisation dans l'éducation reposent sur la rhétorique tant rationnelle qu'émotionnelle du « changement de gouvernance au profit des consommateurs » en termes de *choix* (pour choisir une école), de *voix* (gestion scolaire), de *partenariat* (rôle accru des parents dans l'éducation de leurs enfants) et d'*appartenance* à un groupe (communauté scolaire). Ces facteurs donnent une légitimité aux arguments politiques et de concurrence économique soutenant l'appel à mettre en place des « organisations gérées au niveau local » et des conceptions de « l'éducation fondées sur le marché » (Murphy, 1996, p. 165). Dans la réalité, dans certains pays comme le Canada, la « privatisation » de l'éducation a conduit à augmenter les contributions du secteur privé (notamment des entreprises) et à accroître les « recherches de fonds informelles auprès des familles et de la communauté », pour compenser la baisse de financement de l'éducation. Cheng et DeLany (1999) montrent qu'en Chine, l'école privée a créé une nouvelle dimension de stratification sociale, selon laquelle les valeurs telles que « la qualité, l'efficacité et l'équité » céderont probablement la place au pouvoir, à la richesse et au statut :

Dans une société chinoise de plus en plus stratifiée, la plupart des parents veulent propulser leurs enfants devant les autres en consacrant les ressources familiales aux écoles privées pour l'élite. En conséquence, les écoles privées doivent répondre à la demande de parents riches qui s'attendent à ce que leurs enfants soient plus performants que les autres. [...] Étant donné que les écoles privées sont impulsées par les parents, on considère que la réforme suit un processus ascendant plutôt que descendant, comme c'est souvent le cas dans le secteur public. [...] Le déplacement des valeurs dans les réformes éducatives des secteurs tant public que privé donne à penser que l'équité dans l'éducation n'entre plus en ligne de compte (<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ac161.htm>, consulté le 2 janvier 2004).

Les données susmentionnées montrent que les politiques néolibérales agressives en matière d'éducation, visant à réinventer l'éducation et à surmonter la culture de la dépendance sont fondées sur la marchandisation et la privatisation, c'est-à-dire la croyance selon laquelle l'approche basée sur le marché pour gérer l'éducation et la mise en œuvre de la privatisation « faciliteront largement » la refonte de l'éducation (Murphy, 1996, p. 161). L'argument en faveur de la privatisation est fondé sur la rigidité bureaucratique de l'État/de la fonction publique, son inefficacité, et la nécessité de conférer davantage de pouvoir et de contrôle à toutes les parties impliquées.

3.3 La privatisation et ses conséquences en matière d'égalité dans l'éducation

L'application des principes de l'économie de marché à l'éducation, notamment dans les écoles privées, et le choix de l'école en général, semblent démontrer une nouvelle tendance à la concentration du capital culturel et du privilège de l'éducation en faveur de quelques enfants de milieux aisés. Les concepts de *capital* et de *distinction* culturels de Bourdieu sont donc particulièrement appropriés à l'éducation qui, aujourd'hui, est de plus en plus consumériste, méritocratique et axée sur le marché dans une culture mondiale. Des études récentes, menées pour comparer les niveaux de réussite scolaire dans les écoles privées et publiques (Benveniste, Carnoy & Rothstein, 2003 ; Levin, 2001 ; Plank & Sykes, 2003 ; Turner, 1996 ; Zajda, 2003), ont montré que les différences sont peu significatives :

[...] On observe de grandes différences tant au sein des écoles privées que des écoles publiques. Beaucoup d'écoles privées font moins bien que les écoles publiques. [...] Le caractère public ne signifie pas pour autant une baisse de la quantité. [...] En conséquence, si l'on prétend que l'éducation privée est meilleure que l'éducation publique, la comparaison de la réussite scolaire des élèves du secondaire [...] n'apporte pas de preuves convaincantes que les écoles privées agissent différemment des écoles publiques pour transmettre davantage le savoir (Benveniste, Carnoy & Rothstein, 2003, pp. 46-47).

Selon certains chercheurs (par exemple, Daun, (2002) ; Zajda, 2003), les forces du marché de la décentralisation et de la privatisation introduites au cours des années 1990 dans certains pays – à la suite des discours néolibéraux et de participation politique – ont menacé d'ébranler l'égalité des chances dans l'éducation. Des arguments comparables aux conclusions de Daun concernant la Suède peuvent s'appliquer à la décentralisation et la privatisation de l'éducation en Russie et en Europe de l'Est, entre 1992 et 2003. Geo-Jaja et Mangum (2002a), se plaçant du point de vue de l'Afrique, démontrent que la privatisation et le partage des coûts mis en avant par le Programme d'action économique et sociale (ESAP) imposent un poids économique disproportionné pour l'éducation aux parents pauvres, « qui ont souvent de nombreux enfants » (p. 20).

4 DÉCENTRALISATION ET ÉDUCATION

La décentralisation en matière d'éducation peut être définie comme le processus de délégation du gouvernement central aux écoles locales du pouvoir et de la responsabilité pour la répartition et l'emploi des ressources (par exemple finances, ressources humaines et curriculum). Les discours sur la décentralisation ont potentiellement remis en cause le rôle omniprésent

et central de l'État dans l'éducation. Le problème majeur de la décentralisation réside dans le fait de comprendre qui contrôle et qui devrait contrôler l'éducation, pour ce qui est de l'administration, du financement et de la planification des programmes scolaires. Un autre problème rencontré est de déterminer « quelles sont les fonctions du système à décentraliser » (King, 1998, p. 4). Comme l'ont démontré Bray (1999), Hanson (1995), King (1998), et Zajda (2003), la décentralisation politique et administrative totale n'est pas possible dans la mesure où toutes les décisions politiques concernant le financement, le personnel et la dotation en moyens humains exigent des niveaux divers de centralisation et de décentralisation. Par conséquent, la question politique réelle est de trouver l'équilibre nécessaire entre centralisation et décentralisation.

Au cours des dernières décennies, les débats sur la réforme de la politique d'éducation ont porté sur « les préoccupations relatives à la décentralisation » concernant la qualité et les normes d'éducation, notamment dans les pays en développement d'Amérique latine, d'Asie du Sud, et d'Europe de l'Est. Les politiques néolibérales, qui prônaient un système scolaire décentralisé et privatisé, lui prêtaient les avantages suivants : 1) être plus démocratique, efficace et responsable ; 2) répondre davantage aux besoins communautaires et locaux ; 3) donner des moyens d'action aux enseignants, aux parents et autres acteurs de la communauté de l'éducation, tout en parvenant à une réforme scolaire plus efficace ; et 4) être capable d'améliorer la qualité de l'éducation et d'augmenter les fonds pour payer les salaires des enseignants par le biais d'un processus concurrentiel entre écoles (Astiz, Wiseman & Baker, 2002).

4.1 Aspects politico-économiques et administratifs de la décentralisation

L'intérêt porté aux différentes dimensions de la décentralisation – les aspects politiques, économiques et administratifs de la politique sociale – remonte aux années 1960. Dans les années 1970, la décentralisation est devenue un outil pour certains pays comme le Royaume-Uni, les États-Unis, la France et d'autres pour le transfert d'organes sociaux à des unités locales (Hanson, 1995). En Tanzanie, la décentralisation était étroitement liée à l'idéologie de l'autonomie dans l'éducation de Nyerere. La mise en œuvre de la décentralisation dans l'éducation, considérée comme la nouvelle panacée de la politique éducative, a commencé dans les années 1980. Différents modèles s'attachaient à la décentralisation du pouvoir et de la connaissance, à la décentralisation politico-administrative, et au transfert du « processus décisionnel » concernant l'attribution des fonds et des ressources à des organes locaux (Winkler, 1991). Au cours des années 1980 et 1990, la mondialisation économique, en tant que nouvelle orientation politique

de la pensée néoconservatrice et du néolibéralisme, est devenue le courant dominant à travers le monde. Le « discours politique dominant », comme le dénommaient Morrow et Torres (2000, p. 52), a conduit à un changement de paradigme politique majeur : l'érosion du modèle étatique de protection sociale, en faveur d'un modèle néolibéral caractérisé par le retrait de l'État, la privatisation et la localisation. Les questions spécifiques posées par la décentralisation dans l'éducation sont les suivantes :

- la nature du processus et de la structure décisionnels
- les implications politiques
- le niveau de financement.

En Amérique latine, la décentralisation dans l'éducation est, pour l'essentiel, une question de répartition de pouvoir entre différents groupes de la société. La décentralisation implique le transfert nécessaire de pouvoir et du processus décisionnel concernant la politique, la planification, l'administration et l'allocation des ressources, des autorités centrales aux structures de gestion municipales et scolaires. Les cinq arguments généralement admis pour faire progresser la politique de décentralisation sont :

- une autonomie renforcée des écoles, ce qui signifie plus de souplesse et de responsabilisation
- davantage de pouvoir de décision au niveau local
- une efficacité accrue
- une meilleure qualité des apprentissages
- une tentative des États d'accroître leur légitimité, afin de neutraliser ou de « désintégrer » les conflits sociaux.

Les débats sur la centralisation/décentralisation portent également sur le pouvoir et le contrôle des programmes scolaires, soit la question du choix des contenus des programmes et leur application, ainsi que l'usage d'instruments d'évaluation appropriés en milieu scolaire. Selon Astiz, Wiseman et Baker (2002), le contrôle du contenu des programmes et les méthodes « de mise en œuvre curriculaire en classe » (p. 71) constituent les traits distinctifs des réformes de décentralisation au niveau mondial.

Le niveau de pouvoir et de contrôle sur le contenu du programme scolaire et son application en classe détermine également les stratégies pertinentes de décentralisation dans l'éducation. Certaines études récentes se sont attachées à la relation entre mondialisation, politique d'éducation et mise en œuvre du curriculum. L'un des principaux points consiste à déterminer dans quelle mesure la mondialisation a influencé la propagation des réformes visant à décentraliser l'administration des écoles, et quelles sont les répercussions sur la mise en œuvre des curricula, en classe, à travers le monde. Selon Astiz, Wiseman et Baker (2002), la gestion et la mise en œuvre curriculaire sont les indicateurs d'un modèle associant à la fois

centralisation et décentralisation de l'administration des curricula dans les systèmes éducatifs nationaux. Zajda (2003) et d'autres auteurs démontrent le même phénomène de décentralisation de la gestion financière au niveau de la région, dans le système éducatif de la Fédération de Russie.

4.2 Modèles de décentralisation de l'éducation

Rondinelli, McCulloch et Johnson (1989) ont établi une distinction entre les différents modes de décentralisation, selon les trois dimensions suivantes :

- *Déconcentration* : transfert spatial du processus décisionnel, c'est-à-dire transfert de certaines responsabilités ou pouvoirs administratifs, à des niveaux inférieurs *au sein* des ministères ou des agences du gouvernement central.
- *Délégation* : attribution de pouvoir décisionnel spécifique, c'est-à-dire transfert de responsabilités de gestion, pour des fonctions spécifiquement définies, aux gouvernements locaux.
- *Transfert de responsabilités* : transfert des responsabilités pour la gouvernance comprise au sens large, c'est-à-dire création ou renforcement, d'un point de vue financier ou juridique, d'unités gouvernementales régionales, dont la majeure partie des activités n'est pas directement contrôlée par le gouvernement central.

D'autre part, Weiler (1993) divise la décentralisation en trois modèles : la « redistribution », l'« efficacité » de répartition de pouvoir et la « culture d'apprentissage ». Le modèle de la « redistribution » est un modèle descendant ; celui de l'« efficacité » concerne les aspects financiers et de rentabilité de la décentralisation ; le modèle de la « culture d'apprentissage » s'attache à la diversité culturelle, à l'adaptabilité des curricula aux besoins locaux. On pourrait ajouter que, dans certains pays, la décentralisation semble être responsable d'un rapport inverse entre le transfert de pouvoir et les inégalités régionales : lorsque la centralisation décroît, les inégalités régionales croissent. D'après Samoff (1990b), le renforcement de l'autonomie locale dans l'éducation a sapé les efforts visant à réduire les inégalités régionales. Il a illustré ses propos par l'exemple des « écoles de brousse » du Kilimandjaro, en Tanzanie. Ces écoles privées du secondaire ont proliféré dans le milieu des années 1970, l'État ayant été de moins en moins capable de répondre à la demande d'écoles publiques dans le secondaire. Bien que ces écoles aient élargi les possibilités éducatives en Tanzanie, ces initiatives ont « généralement contribué à mettre en échec les politiques nationales de redistribution et d'égalité » (p. 11). Samoff a observé que les représentants des régions relativement défavorisées étaient pour une plus forte centralisation, tandis que les responsables de la région du Kilimandjaro plaidaient en faveur de l'autonomie locale.

Des contradictions comparables ont été observées entre les discours et la réalité de la décentralisation dans l'éducation, comme en témoignent les expériences de certains États aux États-Unis. Selon Klugman (1994), les données tendent à démontrer que des disparités considérables peuvent apparaître dans les systèmes décentralisés. Elle cite l'exemple de la Constitution de l'État de New York, qui impose à la législation de prévoir la mise en place et le soutien d'un système scolaire public gratuit, où tous les enfants de l'État peuvent recevoir une éducation. Dans cet État, les impôts locaux représentaient environ 45 % du financement total de l'éducation. En 1991, à Long Island, les dépenses par élève s'élevaient à USD 5178 dans les districts défavorisés, alors qu'elles atteignaient USD 10 529 dans les districts huppés de Great Neck, un quartier riche, qui ne recevait que USD 360 par élève, comparativement aux USD 2576 attribués par élève à Roosevelt (quartier pauvre) (*New York Times*, 1991, 16 mai). Cependant, même lorsque les districts riches ne percevaient aucun financement, leurs écoles pouvaient obtenir davantage de fonds que celles des quartiers défavorisés. La décentralisation semble avoir conduit à « de grandes inégalités dans le financement des écoles » (http://hdr.undp.org/docs/publications/ocational_papers/oc13e.htm).

Arenas (2005) avance que la décentralisation dans l'éducation, et le double rôle de l'État dans les processus de centralisation/décentralisation, essentiellement idéologique, a généré des inégalités manifestes et prononcées dans l'éducation :

Les gouvernements du monde entier se sont lancés dans la décentralisation de l'éducation pour des raisons de complaisance politique et idéologique. Pour ce qui est de l'idéologie, les philosophies en faveur de la décentralisation sont souvent contradictoires en termes de mécanismes et d'objectifs. Dans cette bataille idéologique, le néolibéralisme domine clairement les décisions macroéconomiques prises à un haut niveau, se manifestant par le renforcement progressif des stratégies de marché, en vertu desquelles sont privatisés à la fois la fourniture et le financement des services. Cette politique a pour effet, entre autres, de se répercuter de façon négative sur les familles pauvres, sous forme de participation aux frais (en dépit de la disponibilité de bourses d'études). Par ailleurs, on a observé un processus parallèle de centralisation des normes curriculaires et d'évaluation, qui empêche les écoles d'expérimenter d'autres disciplines, pédagogies et méthodes d'évaluation, susceptibles de rendre les écoles plus performantes en matière d'apprentissage, et qui permettraient d'établir un pont entre l'école et la communauté locale (à l'exception notable de l'introduction de langues ancestrales dans les programmes scolaires). En d'autres termes, ces processus doubles et contraires creusent l'écart entre les riches et les pauvres et compliquent le parcours scolaire des enfants à travers le monde (p. 595).

4.3 Fondements de la décentralisation dans l'éducation

Les fondements de la décentralisation dans l'éducation sont essentiellement idéologiques, politiques, économiques et administratifs (Lauglo & McLean, 1985). Tilak (1989) affirme que la décentralisation dans l'éducation était essentiellement motivée par l'idéologie :

[...] toutes les décisions concernant les politiques d'éducation ont un caractère essentiellement politique. L'allocation de ressources ne fait pas exception à la règle [...]. En bref, le modèle par lequel le gouvernement central attribue les ressources pour l'éducation aux États pourrait être un modèle politique (p. 476).

Daun (2002) soutient que l'État, sous la pression des « forces du marché » et du « discours néolibéral » a encouragé « la décentralisation dans l'éducation », comme c'est le cas en Suède (p. 92). Au Royaume-Uni, le « discours sur le libre marché », associé à la « réglementation en matière de protection du consommateur », a conduit le gouvernement à faire des réformes éducatives pour décentraliser les décisions relatives au financement, en centralisant les décisions relatives au curriculum (Turner, 1996, p. 3). Les raisons majeures invoquées pour justifier la décentralisation concernaient l'approfondissement du processus démocratique au niveau local, l'amélioration de la qualité, de l'accès, et de l'efficacité de l'instruction. L'ironie de la chose, c'est que les mêmes raisons ont été invoquées pour justifier la centralisation (voir Carnoy, 1999 ; Hanson, 1995 ; Zajda, 2003).

La décentralisation, ou la « répartition du pouvoir dans l'éducation » et le « transfert du contrôle de l'éducation des organes nationaux aux organes locaux » (McLean & Lauglo, 1985, pp. 1-3), peut être abordée sous l'angle des avantages et des inconvénients, des répercussions et des obstacles politiques, notamment vis-à-vis des différents groupes au sein de la bureaucratie gouvernementale, des parents, des élèves, des enseignants, des syndicats nationaux d'enseignants et de l'État. Dans son article critique « Decentralisation: Panacea or Red Herring? » Hurst (1985) affirme qu'il y a peu de raisons de croire que les bienfaits de la décentralisation « puissent s'accroître », et, par ailleurs, que les « faiblesses inhérentes » à la bureaucratie de la fonction publique, qu'elle soit centralisée ou décentralisée, perdurent, le problème majeur résidant dans l'absence de facteurs de motivation, ou « l'absence de mesures incitant les fonctionnaires à travailler efficacement pour le bien public » (pp. 79, 85).

La réduction des coûts a également été mise en avant comme un fondement important de la décentralisation dans l'éducation (Winkler, 1991). Pourtant, l'idée selon laquelle la décentralisation accrue est basée sur des motifs de rentabilité semble être plus théorique qu'empirique. Selon les conclusions de certains chercheurs dans le domaine de l'éducation,

peu d'éléments démontrent l'efficacité de ces politiques, et à l'inverse, de nombreuses expériences montrent que les politiques de décentralisation ne conduisent pas à une meilleure efficacité administrative (Bray, 1999; Carnoy, 1999; Daun, 2002; Zajda, 2003). Le fait qu'il y aurait des « obstacles politiques, administratifs et techniques » à l'efficacité de la mise en œuvre des politiques n'est pas un argument convaincant de la décentralisation, car, comme l'explique Lyons (1985), « les facteurs qui entravent l'efficacité sont peut-être encore plus nombreux au niveau régional » (p. 85).

5 MARCHANDISATION MONDIALE DE L'ÉDUCATION ET STRATIFICATION SOCIALE INTERNATIONALE

5.1 Privatisation et décentralisation : questions d'équité et d'égalité

C'est sur le modèle occidental de l'excellence, de la qualité et de la réussite qu'a été défini l'objectif téléologique de la « marchandisation » de l'éducation dans le monde. Cela a de graves répercussions sur la politique d'éducation. Comme l'affirme Tan (1998), l'encouragement à accorder davantage d'autonomie aux écoles et à les rendre plus concurrentielles pourrait exacerber non seulement « les disparités entre les écoles en termes de résultats scolaires mais aussi d'inégalités sociales » (p. 47). Cela est particulièrement vrai pour la Fédération de Russie, et dans d'autres économies en transition qui subissent les effets de la mondialisation et de la décentralisation dans l'éducation (Zajda, 2003). En résumé, une forte concurrence entre les écoles et les contraintes structurelles qui déterminent le choix des parents renforcent la stratification sociale :

Face à la concurrence féroce entre les écoles et l'introduction du classement annuel des écoles, ces dernières recourent à des processus de sélection de plus en plus exigeants sur le plan scolaire, pour maintenir ou améliorer leur position. On assiste à une stratification croissante des établissements. [...] La marchandisation de l'éducation risque d'intensifier également la stratification sociale. [...] Si le gouvernement a conscience des répercussions politiques possibles de la polémique public-privé sur les inégalités sociales, il ne semble pas s'employer à renverser cette tendance à la marchandisation de l'éducation. Il paraît plutôt enclin à encourager plus avant la concurrence entre les écoles (Tan, 1998, pp. 50-60).

Bien que les tendances à la privatisation et à la décentralisation apparaissent comme un signe démocratique, d'ouverture des sociétés, offrant la possibilité aux acteurs clés de participer aux mutations de l'éducation ainsi qu'aux changements sociaux et d'en être parties prenantes, elles traduisent également la culture gestionnaire et conservatrice des entreprises axées

sur l'efficacité et le profit, caractéristiques de l'idéologie néolibérale dans l'économie de l'éducation. En nouant des partenariats efficaces avec le monde des affaires et de l'industrie, les établissements scolaires pourraient en arriver à refléter les normes en matière de connaissances et de compétences recommandées par des entreprises cupides et motivées par le profit. Dans de telles circonstances, les établissements scolaires sont plutôt victimes de la rhétorique néolibérale des besoins de reproduction des économies mondiales.

Pourtant, comme l'a indiqué Levin (1978), les « besoins de reproduction » des économies d'Europe occidentale, qui créent de profondes inégalités en termes de résultats éducatifs, sont fondamentalement incompatibles avec l'esprit égalitaire des réformes scolaires, mises en place pour promouvoir davantage d'égalité (p. 436). Cet argument est d'autant plus valable au XXI^e siècle, alors que certains pays s'emploient à redéfinir et repositionner leurs systèmes éducatifs respectifs pour s'adapter à l'économie mondiale, en faisant fi de l'écart qui se creuse entre les riches et les pauvres, dans une culture globalisée.

Évaluant la relation entre l'État, la mondialisation et le curriculum en Afrique du Sud, Jansen (1999) estime que la rhétorique sur la réforme éducative est plutôt creuse. L'État sud-africain, par ailleurs, diffuse des discours très en vue sur les qualités redistributives d'une politique d'éducation axée sur une vision romantique de l'avenir. Pourtant, qu'il s'agisse de promouvoir le choix de l'école par les familles ou de donner la priorité à l'éducation basée sur les résultats, les mécanismes du marché, de la réglementation et de la politique d'emprunt produisent les mêmes effets politiques. Jansen montre qu'en Afrique du Sud, par exemple, l'introduction de l'éducation basée sur les résultats, en première année de primaire, a permis aux écoles pour Blancs d'obtenir les ressources imposées par le nouveau curriculum, alors que les écoles pour Noirs sont restées largement à la traîne, étant donné leur faible capacité à gérer des innovations aussi complexes (cf. Franchi & Payet dans ce volume).

Klees (1999) fait valoir que « les inégalités de revenus entre les familles » se sont considérablement aggravées depuis les années 1970, et qu'elles continuent à croître :

De fait, l'écart entre les riches et les pauvres aux États-Unis est plus important que dans n'importe quel pays de l'OCDE. À qui cela profite-t-il donc ? C'est évidemment aux entreprises qui franchissent les écoles. Aujourd'hui, les entreprises de gestion de l'éducation sont cotées en bourse. L'éducation peut rapporter beaucoup, nous garantit Wall Street [...] (p. 24).

Klees doute de l'idée selon laquelle les politiques d'éducation axées sur le marché pourraient régler nos problèmes sociaux, idée qu'il qualifie de « ridicule », et plaide en faveur de la responsabilité collective nécessaire au niveau mondial :

[...] La survie de milliards d'individus dans le monde du XXI^e siècle exige une sensibilité et une coordination mondiales pratiquement jamais évoquées. [...] Pour survivre correctement et équitablement dans le monde aujourd'hui, nous devons assumer la responsabilité collective de notre avenir, et ne pas le laisser entre les mains des forces quasi religieuses du « libre marché ». Devant le nouveau discours hégémonique mondial et les pratiques de la droite, nous oublions parfois les nombreux exemples et possibilités de changement qui nous entourent. Comme nous le rappellent les travaux de Michael Apple depuis des décennies, il faut nous élever contre cette hégémonie et proposer des alternatives (p. 24).

De la même manière, Cookson (1999) réfute la théorie de « choix et de marché » dans l'éducation, qui est en total désaccord (dans la mesure où elle favorise quelques privilégiés et exclut le plus grand nombre) avec la stratification sociale et les inégalités que l'on observe aujourd'hui aux États-Unis :

Tout comme la théorie de la terre plate, la théorie du marché primaire présente une vision d'un monde théoriquement parfait, mais qui peut s'effriter en fonction des événements. La théorie de la terre plate a été remise en cause lorsque les marins ont franchi l'horizon ; le pouvoir du marché à répartir équitablement des ressources réelles et symboliques peut aussi être vérifié. Alors, partons franchir l'horizon ! (p. 58).

Le rôle dominant de « l'essentialisme culturel » pour légitimer des accords économiques mondiaux (par exemple, les politiques d'ajustement structurel) est également remis en cause. Selon Geo-Jaja et Mangum (2003), les discours motivés par la qualité des réformes éducatives, pour paraître authentiques, nécessitent un changement total et radical de la politique fondée sur l'égalité/équité. Ce revirement politique impliquant la participation de « tous les citoyens et parties prenantes » est clairement difficile à réaliser :

[...] Le défi de taille à relever, dans la réforme de l'éducation, est la nécessité de changer fondamentalement la philosophie de la Banque mondiale et du FMI, en tant qu'intervenants extérieurs, en ce qu'ils devront renoncer à un certain niveau d'appropriation et de contrôle [...] Apporter des modifications mineures aux structures éducatives, au contenu des curriculum [...] et ignorer la question de « la motivation » des politiques d'ajustement structurel [...] ne régleront pas les problèmes de l'inadéquation de l'éducation en Afrique (p. 311).

Ces impératifs inventés et construits récemment dans le cadre de la politique d'éducation, relativement à la décentralisation et à la privatisation, pourraient bien avoir fonctionné comme un « discours maître » au niveau mondial, jouant le rôle de discours politique dominant des formes hybrides de la mondialisation économique, politique et culturelle (voir Green, 1997 ; Samoff, 1990a).

6 ÉVALUATION

On a fait valoir que les concepts de la décentralisation, de la gestion améliorée de l'école, de la privatisation, et des réformes curriculaires axées sur les résultats sont « en grande partie issus des idéologies du Nord, et souvent de la Banque mondiale » (Watson, 2000, p. 140). En dépit des discours sur la coopération et le partenariat dans les réformes de l'éducation – en particulier dans le discours sur la privatisation et la décentralisation des écoles – dans la réalité, les pressions économiques ainsi que les politiques conduisent de nombreux pays en développement à se maintenir dans un état de dépendance absolue. En résumé, les initiatives politiques visant à la privatisation et à la décentralisation de l'éducation devraient être considérées à la lumière de la récession économique, des réductions de budget et de la baisse des fonds dans le secteur public.

D'importantes questions d'équité se posent face à la centralisation/décentralisation, à la diversité/uniformité et aux questions de normalisation curriculaire (Zajda, 2003). Partant du principe que nous acceptons le fait que l'école doit être plus diversifiée, qu'en est-il de la question de l'aggravation des inégalités sociales? L'esprit d'équité (impliquant beaucoup plus d'égalité et d'équité dans les résultats) va-t-il l'emporter, ou va-t-il disparaître dans l'océan des inégalités mondiales? Les problèmes soulevés par le « défi stratégique » et les « objectifs de résultats » récemment définis (OCDE, 2001, p. 139) concernent davantage la question de l'égalité, ou l'égalitarisme, que la méritocratie dans l'éducation. On peut notamment faire référence aux divers environnements culturel, économique et politique qui influent sur la nature et la qualité de l'éducation.

Il convient de concevoir la diversité et l'uniformité à la lumière de l'égalité des chances. Des données récentes montrent que cela n'a pas été pris en compte dans les politiques néolibérales et néoconservatrices axées sur le marché, liées à la privatisation et à la décentralisation de l'éducation. Par exemple, examinant l'impact des politiques d'ajustement structurel en Afrique, Geo-Jaja et Mangum ont conclu que ces politiques compliquaient le processus d'éducation de qualité pour tous en Afrique subsaharienne. La mondialisation et la marchandisation de l'éducation ont conduit à créer un « quart-monde » (2002b, p. 24).

En ce qui concerne le « défi stratégique » et les « objectifs de résultats », les tendances actuellement observées dans certains pays indiquent que les questions et politiques essentielles sont passées du capital humain et de l'offre (modèle de planification économique fondé sur le taux de scolarisation, ressources mises en œuvre et résultats obtenus, forces du marché), à un modèle multidimensionnel d'analyse politique. Et pour répondre au pouvoir des « acteurs du secteur privé » (Plank & Sykes, 1999, p. 390), ce modèle doit tenir compte de l'environnement politique et culturel de l'école et de la société (Zajda, 2002).

7 CONCLUSION

Tout au long de cette contribution, nous avons abordé la question de l'interaction très complexe entre la privatisation, la décentralisation et le rôle de l'État dans l'éducation et la politique. Nous avons également examiné les discours et les débats dominants dans les « discours maîtres » nouvellement inventés et construits sur la privatisation et la décentralisation dans la politique et l'éducation. Cet article témoigne de la nature problématique des réformes éducatives actuelles et du rôle de l'État dans la gouvernance de l'éducation. Les changements de paradigme politique oscillent entre la nature linéaire des modèles néolibéraux, présentés comme « le discours politique dominant » de la pensée conservatrice, et les cadres multidimensionnels et multiniveaux de l'analyse politique, qui mettent en évidence l'impact des forces supranationales, nationales et subnationales sur l'éducation et la société. La valeur pragmatique de ces changements de paradigme, passant du modèle conservateur/néolibéral au modèle de théorie critique, est qu'elle s'attache à ce que Arnove et Torres (1999) appellent la dialectique du mondial et du local, et le discours sur la répartition inégale de produits à valeur sociale.

Dans l'analyse des aspects liés à la privatisation et la décentralisation dans le système éducatif mexicain, Ornelas (2006) conclut, avec pessimisme, que les idéaux politiques supranationaux de restructuration des responsabilités de l'État ont démontré que la participation publique à la réforme de l'éducation s'est consacrée à la rhétorique plutôt qu'à la politique publique. De la même manière, Mukundan et Bray (2006) avancent que la rhétorique de la décentralisation dans l'éducation, ici, dans l'État du Kerala en Inde, ne correspondait pas à la réalité. Le message politique le plus fort est que, même en Inde – une société offrant de hauts niveaux d'éducation et ayant une forte tradition participative – la décentralisation est difficile à mettre en œuvre. Parmi les obstacles rencontrés, ils relèvent « la compétence technique » au niveau local et le comportement des acteurs qui n'étaient pas persuadés que la décentralisation était prioritairement souhaitable. Bjork (2006) parvient aux mêmes conclusions dans son évaluation de la décentralisation en Indonésie. Il indique que les forces contraires entre la décentralisation de l'éducation et les normes et valeurs de la culture du service public en Indonésie continuent d'entraver la mise en œuvre pleine et entière d'une réelle décentralisation dans l'éducation.

En dépit de l'esprit apparemment égalitaire de la réforme, et compte tenu des forces du marché qui commandent la privatisation, la décentralisation et la marchandisation des institutions éducatives, les héritages ambivalents du passé et les questions politiques et éducatives essentielles non résolues restent les mêmes, et figurent « toujours à l'ordre du jour de l'agenda politique » (Zajda, 2002, p. 87). Il s'agit, entre autres, du « problème tenace des inégalités » (Coombs, 1982, p. 153), examiné pour la première fois dans un

contexte comparable, en 1957, par Kandel (1957), dans le cadre de l'éducation dans le monde occidental. De la même manière, Carnoy (1999) avance que, si la décentralisation et l'autonomie des écoles peuvent déboucher sur certaines améliorations dans l'éducation, les réformes de décentralisation tendent à *faire augmenter les inégalités* en matière de résultats entre « les États pauvres (municipalités) et les États riches » (pp. 55-56).

La reproduction culturelle des inégalités dans l'éducation, débattue avec tant d'éloquence par Bowles et Gintis (1976) dans leur ouvrage *Schooling in Capitalist America*, tel un fantôme surgissant du passé, revient nous hanter encore aujourd'hui. Certains chercheurs pensent que le spectre des inégalités n'a pas disparu (Jennings, 2000). La perspective de l'aggravation des inégalités économiques et sociales, et des « inégalités dans l'éducation » correspondantes (Zajda, 2002, p. 86), – décrites comme une « tolérance incroyable à l'égard des inégalités et de l'exclusion » (OCDE, 2001, p. 126) – constitue la réalité de la mondialisation, de la privatisation et de la décentralisation dans l'éducation d'aujourd'hui.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Arenas, A. (2005). Decentralisation of Education Policies in a Global Perspective. In J. Zajda (Ed.), *The International Handbook of Globalisation and Education Policy Research* (pp. 567-582). Dordrecht : Springer.
- Arnové, R. & Torres, C. (1999). *Comparative Education : The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham : Rowman & Littlefield Publishers.
- Astiz, F., Wiseman, A. & Baker, D. (2002). Slouching towards decentralization: consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88.
- Avalos-Bevan, B. (1996). Schooling and the State: A Review of Current Issues. In J. D. Turner (Ed.), *The State and the School : an International Perspective* (pp. 55-76). London : Falmer Press.
- Benveniste, L., Carnoy, M. & Rothstein, R. (2003). *All Else Equal : Are Public and Private Schools Different?* New York : RoutledgeFalmer.
- Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In A. H. Halsey, J. Floud & C. A. Anderson (Ed.), *Education, Economy and Society* (pp. 288-314). New York : The Free Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Bjork, C. (2006). Decentralisation in Education, Institutional Culture and Teacher Autonomy in Indonesia. In J. Zajda (Ed.), *Decentralisation and Privatisation in Education : The Role of the State* (pp. 133-150). Dordrecht : Springer.

- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel & A. Halsey (Ed.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-510). New York: Oxford University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bray, M. (1999). Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In R. Arnove & C. Torres (Ed.), *Comparative Education: the Dialectic of the Global and the Local* (pp. 207-232). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Butler, S. (1991). Privatization for Public Purposes. In W. Gormley (Ed.), *Privatization and its Alternatives* (pp. 17-24). Madison: University of Wisconsin Press.
- Carnoy, M. (1984). *The State and Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Carnoy, M. (1989). Education, State and Culture in American Society. In H. Giroux & P. McLaren (Ed.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (pp. 3-23). Albany: State University of New York Press.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO, International Institute for Education Planning.
- Cheng, H. & DeLany, B. (1999). Quality Education and Social Stratification: The Paradox of Private Schooling in China. *Current Issues in Comparative Education*, 1(2). Consulté le 2 janvier 2004 dans <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ac161.htm>
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London: MacGibbon & Kee.
- Cookson, P. (1999). Privatization and Educational Equity: Can Markets Create a Just School System? *Current Issues in Comparative Education*, 1(2). Consulté le 2 janvier 2004 dans <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ac161.htm>
- Coombs, P. (1982). Critical World Educational Issues of the Next Two Decades. *International Review of Education*, 28(1), 143-158.
- Corrales, J. (1999). *The Politics of Education Reform*. Washington, DC: The World Bank.
- Daun, H. (2002). *Educational Restructuring in the Context of Globalization and National Policy*. New York: RoutledgeFalmer.
- Fuller, B. (1991). *Growing up Modern: The Western State Builds Third World Schools*. New York: Routledge.
- Geo-Jaja, M. & Mangum, G. (2002a). Outcomes-Based Education and SAP: Nigeria. *World Studies in Education*, 3(2), 81-102.
- Geo-Jaja, M. & Mangum, G. (2002b). Sapping Human Capital Investment: the Impact of Structural Adjustment Policies on African Human Development Policies. *Education and Society*, 20(1), 5-28.

- Geo-Jaja, M. & Mangum, G. (2003). Economic Adjustment, Education and Human Resource Development in Africa: the Case of Nigeria. *International Review of Education*, 49(3-4), 293-318.
- Ginsburg, M. (1991). Educational Reform: Social Struggle, the State and the World Economic System. In M. B. Ginsburg (Ed.), *Understanding Educational Reform in Global Context: Economy, Ideology and the State* (pp. 3-48). New York: Garland Publishing, Inc.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press.
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. New York: St. Martin's Press.
- Hanson, M. (1995). Democratization and Decentralization of Colombian Education. *Comparative Education Review*, 39(1), 101-123.
- Hurst, P. (1985). Decentralization: Panacea or Red Herring. In M. McLean & J. Lauglo (Ed.), *The Control of Education: International Perspectives on the Centralisation-Decentralisation Debate* (pp. 79-88). London: Heineman Educational Books.
- Jansen, J. (1991). The State and Curriculum in the Transition to Socialism: the Zimbabwean Experience. *Comparative Education Review*, 35(1), 76-91.
- Jansen, J. D. (1999). Globalization, Curriculum and the Third World State. In Dialogue with Michael Apple. *Current Issues in Comparative Education*, 1(2). Consulté le 2 janvier 2004 dans <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ac161.htm>
- Jennings, Z. (2000). Functional Literacy of Young Guyanese Adults. *International Review of Education*, 46(1-2), 93-116.
- Jonasson, J. (2003). Does the State Expand Schooling? A Study Based on Five Nordic Countries. *Comparative Education Review*, 47(2), 160-183.
- Kandel, I. (1957). Equalizing Educational Opportunities and its Problems. *International Review of Education*, 3(1), 1-10.
- King, E. (1998). *What's Decentralization Got To Do With Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform*. Washington, DC: The World Bank.
- Klees, S. (1999). Privatization and Neo-Liberalism: Ideology and Evidence in Rhetorical Reforms. *Current Issues in Comparative Education*, 1(2). Consulté le 2 janvier 2004 dans <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ac161.htm>
- Klugman, J. (1994). *Decentralization: A Survey of Literature from a Human Development Perspective*. New York: The World Bank.
- Lauglo, J. & McLean, M. (1985). *The Control of Education: International Perspectives on the Centralisation-Decentralisation Debate*. London: Heinemann Educational Books.
- Levin, H. (1978). The Dilemma of Comprehensive Secondary Reforms in Western Europe. *Comparative Education Review*, 22(3), 434-451.

- Levin, H. (2001). *Privatizing Education*. Boulder: Westview Press.
- Lyons, R. (1985). Decentralised Educational Planning: Is it a Contradiction? In J. Lauglo & M. McLean (Ed.), *The Control of Education: International Perspectives on the Centralisation-Decentralisation Debate* (pp. 86-95). London: Heinemann Educational Books.
- McLean, M. & Lauglo, J. (1985). *The Control of Education: International Perspectives on the Centralisation-Decentralisation Debate*. London: Heineman Educational Books.
- Morrow, R. & Torres, C. (1994). Education and the Reproduction of Class, Gender and Race: Responding to the Postmodernist Challenge. *Educational Theory*, 44(1), 3-60.
- Morrow, R. & Torres, C. (2000). The State, Globalization, and Educational Policy. In N. Burbules & C. Torres (Ed.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 52-59). New York: Routledge.
- Mukundan, M. V. & Bray, M. (2006). The Decentralisation of Education in Kerala State, India: Rhetoric and Reality. In J. Zajda (Ed.), *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State* (pp. 111-131). Dordrecht: Springer.
- Murphy, J. (1996). *The Privatisation of Schooling: Problems and Possibilities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- OCDE. (2001). *Education Policy Analysis: Education and Skills*. Paris: OCDE.
- Ornelas, C. (2006). The Politics of Privatisation, Decentralisation and Education Reform in Mexico. In J. Zajda (Ed.), *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State* (pp. 207-228). Dordrecht: Springer.
- Plank, D. & Sykes, G. (1999). How Choice Changes the Education System: A Michigan Case Study. *International Review of Education*, 45(5-6), 385-416.
- Plank, D. & Sykes, G. (2003). *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*. New York: Teachers College Press.
- Robertson, S., Bonal, X. & Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-496.
- Rondinelli, D., McCulloch, J. & Johnson, R. (1989). Analysing Decentralisation Policies in Developing Countries: a Political Economy Framework. *Development and Change*, 20, 57-87.
- Samoff, J. (1990a). Decentralization: the Politics of Interventionism. *Development and Change*, 21, 513-530.
- Samoff, J. (1990b). The Politics of Privatization in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 10(1), 1-15.
- Savas, E. (1987). *Privatization*. New Jersey: Chatham House Publishers.
- Stromquist, N. (2002). *Education in a Globalised World. The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Tan, J. (1998). The Marketization of Education in Singapore: Politics and Implications. *International Review of Education*, 44(1), 47-63.
- Tilak, J. (1989). Centre-state relations in financing education in India. *Comparative Education Review*, 33(4), 450-479.
- Torres, C. (1989). The Capitalist State and Public Policy Formation: A Framework for Political Sociology of Education Policy-Making. *British Journal of Sociology of Education*, 10(1), 81-102.
- Torres, C. (1998). *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Turner, J. (1996). *The State and the School: An International Perspective*. London: Falmer Press.
- Walford, G. (2001). Privatization in Industrialised Countries. In H. Levin (Ed.), *Privatizing Education: Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?* (pp. 178-200). Boulder and Oxford: Westview Press.
- Watson, K. (2000). Dependency v. Partnership: The Paradoxes of Educational Aid and Development in an Age of Globalisation. *World Studies in Education*, 1(2), 123-143.
- Weiler, H. (1993). Control versus Legitimation: The Politics of Ambivalence. In J. Hannaway & M. Carnoy (Ed.), *Decentralization and School Improvement: Can we Fulfill the Promise?* (pp. 58-83). San Francisco: Jossey-Bass.
- Winkler, D. (1991). *Decentralization in Education: an Economic Perspective*. Washington, DC: The World Bank.
- Zajda, J. (2002). Education Policy: Changing Paradigms and Issues. *International Review of Education*, 48(1-2), 67-91.
- Zajda, J. (2003). Why Education Reforms Fail? *European Education*, 35(1), 58-88.
- Zajda, J. (2005). *The International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. Dordrecht: Springer.
- Zajda, J. (2006). Decentralization and Privatization in Education. In J. Zajda (Ed.), *Decentralization and Privatization in Education: The Role of the State* (pp. 3-27). Dordrecht: Springer.

Quelle éducation pour qui? Privatisation et évolutions des inégalités sociales au Viêt Nam

Alexandre Dormeier Freire* & Luna Iacopini**

***IHEID¹, Genève**

**** Université de Genève**

1 INTRODUCTION

La globalisation et « l'internationalisation de l'éducation » sont des phénomènes récents au Viêt Nam. Avant sa politique de « renouveau », le *Doi Moi* lancé en 1986, le pays vivait dans un relatif isolement qui s'est terminé avec la levée de l'embargo américain en 1994. Dès lors, le Viêt Nam s'est orienté vers une « économie socialiste de marché », mais a conservé son régime politique avec un parti communiste unique. Ces réformes essentiellement économiques ont néanmoins permis au Viêt Nam de pleinement réintégrer la scène internationale et, dès les premiers pas de cette ouverture, l'éducation est clairement apparue comme l'une des priorités du gouvernement².

Afin de rationaliser ses efforts de développement au cours du *Doi Moi*, l'État s'est progressivement désengagé de certains niveaux du système éducatif en autorisant sa privatisation, redistribuant *de facto* le rôle et les responsabilités des divers acteurs aussi bien dans l'offre que la demande éducative. Une telle politique d'ouverture dans un laps de temps aussi court a bouleversé le système éducatif dans son ensemble, notamment en termes d'inégalités et d'accès. Au Viêt Nam, l'égalité et l'accès sont des droits

1. Institut de Hautes Études Internationales et du Développement.

2. Reflet de cette importance, la part du budget national consacrée à l'éducation n'a cessé de croître (de 9,3 % en 1992 à environ 17,4 % en 1998 et 18 % en 2005).

universels affirmés que l'on retrouve aussi bien dans la Constitution que dans les politiques publiques. L'article 10 de la loi sur l'éducation de 2005 traduit cette volonté en soulignant le fait que : « Every citizen, regardless of ethnic origins, religions, beliefs, gender, family background, social status or economic conditions, has *equal rights* of access to learning opportunities » (National Assembly of Vietnam, 2005).

Toutefois, au cours du *Doi Moi*, les inégalités n'ont cessé de s'accroître, comme l'illustre la constante augmentation de l'indice de Gini³ passant de 0,30 vers la fin des années 1990 à près de 0,38 aujourd'hui. En raison de cette poussée des inégalités, la question de l'équité, « magique » en éducation, est devenue presque taboue au Viêt Nam où auparavant le revenu n'apparaissait pas comme le facteur le plus socialement discriminant. Le Viêt Nam semble donc un cas particulièrement pertinent à étudier pour comprendre les impacts des politiques d'internationalisation en termes d'accès et d'inégalités sociales en éducation, dans la mesure où l'égalitarisme et la notion de « bien public » renvoient à des discours et des pratiques encore très ancrées dans la société et les politiques publiques dans un régime d'obéissance socialiste. Deux questions surgissent dès lors à l'esprit : premièrement, qui, dans ces circonstances de changements rapides, a accès à quelle éducation et, deuxièmement, comment les inégalités ont-elles évolué lors de cette période d'ouverture accélérée ?

Par ailleurs, le Viêt Nam, décrit comme un « bon élève » du développement (l'un des rares pays en mesure d'atteindre quelques objectifs du millénaire fixés par l'ONU pour 2015), se heurte aussi à des difficultés quant à la maîtrise des inégalités sociales comme nous l'avons souligné. À cet égard, comprendre les limites de la transition vietnamienne dans un contexte de « *success story* » (forte croissance économique, baisse rapide et marquée de la pauvreté, bond des exportations, etc.) présente de l'intérêt et plus particulièrement en matière d'éducation, car là aussi le Viêt Nam se retrouve régulièrement cité en exemple pour ses performances notamment dans l'alphabétisation.

En d'autres termes, le *Doi Moi* a profondément remanié le système éducatif vietnamien en modifiant les responsabilités ainsi que les relations et les comportements des différents acteurs du secteur. L'accélération des transformations socio-économiques soulève des questions sur la capacité du système éducatif à relever les défis de la qualité, de la compétitivité, de la transparence et de l'équité ainsi que sur les conséquences des ajustements que les autorités ont entrepris pour y répondre. La principale menace liée à l'évolution actuelle réside dans l'émergence d'un système éducatif à plusieurs vitesses, avec de grandes disparités en termes de qualité, et présentant une forte segmentation sociale. L'objet de cet article est donc de comprendre la nature de l'évolution des inégalités sociales et de son lien

3. L'indice de Gini mesure le niveau d'inégalité entre une distribution de revenus, où 0 représente l'égalité parfaite et 1 l'inégalité absolue entre les revenus.

avec la privatisation dans le champ de l'éducation au cours de la période du *Doi Moi* jusqu'à nos jours. L'article comporte deux parties principales analysant les impacts de l'ouverture et de la globalisation sur l'éducation au Viêt Nam. La première partie revient tout d'abord sur les années initiales du *Doi Moi* afin de présenter les conséquences des politiques du « renouveau » sur l'accès, le rôle de l'État (en particulier financier) ainsi que sur la diversification de l'offre et de la demande. La deuxième partie commence après l'implémentation d'une importante politique publique en 1997-1998 et propose une analyse de la situation actuelle des mécanismes de privatisation et de la question des inégalités en termes d'accès, deux aspects fondamentaux liés à l'ouverture et à la globalisation. Au préalable, les auteurs présentent un bref cadrage conceptuel.

2 DÉFINITIONS DES INÉGALITÉS SOCIALES ET DE LA PRIVATISATION DANS L'ÉDUCATION

Les réformes entreprises au cours du *Doi Moi* trouvent leurs racines dans les flux et les valeurs véhiculés par la globalisation. Le Viêt Nam cherche à « moderniser » et à ancrer son système éducatif dans ces courants globaux. Sans entrer dans les détails de l'histoire du système éducatif vietnamien, les influences de la globalisation surviennent aujourd'hui après celles du colonialisme français entre 1884 et 1954, du « frère » russe entre 1954 et 1986 (voire des États-Unis au Sud-Viêt Nam entre 1954 et 1975) le tout dans une société confucéenne. Actuellement, c'est le modèle d'un système éducatif compétitif à « l'occidentale » qui est pris comme référence, à l'image de quelque 60 000 étudiants vietnamiens qui partent étudier chaque année, pour la plupart dans les pays occidentaux (USA, Australie, Europe, Nouvelle-Zélande). L'Accord général sur le commerce des services (AGCS) de l'OMC signé par le Viêt Nam en 2007, ainsi que les politiques de privatisation et de diversification lancées au cours du *Doi Moi*, se réfèrent à un système particulier imposant une vision globale et uniforme de l'éducation, surtout dans le secondaire et le supérieur (Yang, 2003), basée sur les principes de la marchandisation et de la dérégulation de l'éducation. Il y a naturellement des « origines culturelles » aux valeurs éducatives propres à chaque société. Cheng (1998) oppose par exemple les objectifs de développement des systèmes éducatifs occidentaux et est-asiatique sur, respectivement, le développement des potentialités individuelles et la « culture des contributions des individus » à la société. Néanmoins, la globalisation génère une tendance à l'uniformisation des pratiques et comportements au sein des systèmes éducatifs⁴. La compétitivité et la méritocratie des systèmes éducatifs

4. Pour comprendre les conséquences de la globalisation sur les secteurs sociaux, y compris l'éducation, voir notamment Comelieu (2006). L'ouvrage s'articule sur cinq études de cas (Viêt Nam, Mali, Bulgarie, Afrique du Sud et Suisse).

deviennent des normes globales, y compris au Viêt Nam ou en Chine. L'éducation doit s'adapter aux changements apportés par la globalisation et c'est l'analyse des processus d'adaptation qui présente de l'intérêt. C'est dans ce cadre analytique et ces tendances d'homogénéisation décrits par la littérature qu'il convient de poser les définitions de la privatisation et des inégalités avec toutefois des références qui tiennent aussi compte du contexte de développement dans lequel se trouve le Viêt Nam.

2.1 Les inégalités sociales

Dans un pays comme le Viêt Nam, la question des inégalités se pose dans un contexte de réduction de la pauvreté, un objectif prioritaire pour tous les pays en développement; en effet, il est communément admis que l'éducation et la formation y contribuent grâce à la capacité de créer et de maintenir l'accès à des moyens de subsistance durables (McGrath, 2002). L'éducation donne donc une chance à tous de sortir de la pauvreté, d'où son importance dans les Objectifs du millénaire pour le développement définis par les Nations Unies. Toutefois, certains liens entre l'éducation et la réduction de la pauvreté demeurent obscurs, notamment sur les questions d'égalité d'accès. Tout d'abord, le système éducatif est une institution sociale multidimensionnelle ayant au sein d'une société des rôles complexes (construction de la cohésion sociale, intégration des individus, reproduction des élites, etc.), et peut donc réduire les inégalités sociales aussi bien que maintenir certaines d'entre elles. Traditionnellement, la littérature distingue trois propriétés des systèmes éducatifs dits « modernes » issus de l'Occident et susceptibles d'avoir des effets contrastés: l'inclusion, la progressivité (la mesure dans laquelle les étudiants sont recrutés dans des classes inférieures) et la segmentation (subdivision parallèle du système dans les écoles qui diffèrent tant au niveau du curriculum que de l'origine sociale des étudiants) (Ringer, 1987).

De plus, les logiques sociales à l'œuvre varient en fonction de données structurelles propres à une société. La littérature montre que l'accès à l'éducation et à la formation est lié à l'origine sociale des individus (les origines, la profession des parents, etc.) selon les modèles de la stratification sociale (Foster, 1977). L'égalité d'accès aux différentes filières du système éducatif est alors une fonction de certains contextes culturels et historiques dépendant des facteurs sociaux structurels. Les sociologues ont depuis plusieurs décennies examiné la question de la limitation de l'accès à la scolarisation par l'analyse de l'appartenance aux classes sociales, des rôles de la formation scolaire, de la formation professionnelle et des revenus ou encore par le capital social et culturel. Aujourd'hui, dans un contexte de développement, de globalisation et de libéralisation de l'éducation, comme le notent Carton, Lagier et Weyer (2003):

Une autre approche de la question de l'inégalité en matière d'éducation consiste à renverser le raisonnement et à se poser la question des inégalités en matière d'efficacité de l'investissement et/ou de la dépense, individuelle, publique et non publique. Dans cette perspective, la mesure de la qualité du produit éducatif devient l'élément déterminant pour l'appréciation des inégalités dans ce domaine (p. 8).

Ce qui nous conduit non seulement à nous interroger sur le classique « qui a accès à l'éducation ? » mais aussi à intégrer la question de « à quelle éducation ? » pour relier, d'une part, les facteurs structurels classiques déterminant l'accès à, d'autre part, la diversification de l'offre éducative (par la globalisation et les politiques de libéralisation de l'éducation). Sur ces bases, on peut donc comprendre les inégalités sociales en matière d'éducation comme une conséquence de l'interaction dynamique entre les décisions de groupes sociaux comme la famille et les individus ainsi que les facteurs sociaux structurels (qui ensemble déterminent la demande), et les fournisseurs de services éducatifs (qui constituent l'offre). La demande se détermine en fonction des capacités financières des ménages et de l'origine sociale. Quant à l'offre, ses déterminants sont nombreux, mais ils reposent en principe sur un équilibre entre l'équité et l'efficacité (sélection) (Checchi, 2006).

L'importance des enjeux liés aux inégalités sociales se trouve renforcée par la dérégulation et la marchandisation de l'éducation. Il s'agit de comprendre comment l'apparition des principes de compétition, de méritocratie et d'individualisation apportés par les flux de la globalisation (Stromquist, 2002) modifie les mécanismes de différenciation dans l'accès à l'éducation, dans un pays comme le Viêt Nam empreint d'une tradition d'équité sociale, et quels groupes sociaux en tirent avantage au détriment d'autres. Cependant, les effets de la globalisation sur l'éducation s'avèrent complexes à appréhender tant celle-ci amène des tendances contradictoires : elle homogénéise et diversifie, unifie et divise en même temps (Yang, 2003).

2.2 La privatisation

Le terme « privatisation » dans le domaine de l'éducation se réfère à plusieurs politiques et, de ce fait, différentes interprétations sont possibles. Mais indépendamment de la définition⁵ choisie, il y a unanimité sur deux aspects : la privatisation demeure avant tout un passage de la sphère publique au secteur privé, et ce processus peut adopter différentes formes.

Dès les années 1960, Friedman fut le précurseur de l'idée de remise en cause du rôle de l'État dans l'offre des services publics en recommandant

5. À ce propos voir la définition entre autres de Smart (1986), Belfield et Levin (2002), Tilak (1991) et Bray (2002).

l'adoption des mécanismes de marché, tout en soulevant la question des externalités associées à l'éducation. Ses théories, à l'origine du débat actuel sur la possibilité de la mise en œuvre des mécanismes de marché dans l'offre d'éducation supérieure, opposent les défenseurs des processus de financement basés sur l'offre d'éducation (*supply-driven*) et les partisans des processus basés sur la demande d'éducation (*demand-driven*).

Si les inégalités touchent tous les niveaux du système éducatif, avec cependant des écarts en général plus marqués dans le supérieur, la privatisation concerne d'abord le tertiaire⁶, et Teixeira et Amaral (2001) identifient quatre facteurs pour expliquer ce phénomène : 1) l'augmentation des contraintes du budget étatique ; 2) la remise en cause de l'existence des retours importants de l'éducation supérieure, en particulier quand ils sont comparés à ceux dérivant de l'éducation primaire et secondaire ; 3) les effets « pervers » dans la distribution que les modèles de financement public entraînent ; 4) l'adoption à partir des années 1980 d'une politique axée sur l'efficacité des services publics et sur leur responsabilité (*accountability*).

Ainsi, dans la plupart des pays concernés, la privatisation découle de la « crise » du système d'enseignement supérieur public qui, selon les catégories que nous venons d'identifier, n'est plus en mesure de répondre aux nécessités d'enseignement supérieur exprimées par la société. Pourtant, si la privatisation a permis un allègement du budget étatique, sa mise en œuvre reste ambiguë, notamment en ce qui concerne les différentes formes de financement à travers lesquelles elle se réalise.

En effet, dans le processus de privatisation, différentes catégories⁷ de mise en œuvre existent. Tout d'abord, le facteur temporel permet de distinguer une privatisation récente d'une plus ancienne. En effet, comme le soulignent Teixeira et Amaral (2001) : « The early privatization is undertaken by institutions created well before massification, while the late privatization depends on institutions created as an answer to the demands of that massification »⁸ (p. 366). Cependant, cette distinction demeure valable principalement pour les pays du Nord, car la plupart des pays en développement n'ont pas encore expérimenté le phénomène de massification de l'enseignement supérieur.

La source de financement constitue une autre catégorisation ; il peut s'avérer qu'une université publique soit en grande partie financée par des

6. Dans l'Accord général sur le commerce des services par exemple, le primaire est considéré comme un champ de « priorité nationale » et peut donc échapper à la dérégulation. Voir Dormeier Freire, sous presse (2010).

7. Tilak (1991), par exemple, établit une classification des multiples types de privatisation, en distinguant quatre modèles. D'autres classifications des formes de privatisation ont été élaborées par des auteurs tels que Belfield et Levin (2002) et Williams (1996).

8. Ainsi, les universités privées fondées aux États-Unis au XVIII^e siècle sont un exemple de la privatisation plus ancienne, alors que les universités privées fondées au Viêt Nam durant les 20 dernières années font partie du processus de privatisation plus récent.

fonds privés, alors qu'une université privée peut bénéficier d'un fort soutien financier de la part de l'État. On peut distinguer une dernière catégorie liée au statut « à but lucratif » ou « à but non lucratif ». Ces diverses catégories résultent de deux politiques différentes : l'une concerne le transfert de la propriété, et donc du contrôle et de la gestion des instituts publics aux acteurs privés, l'autre porte sur les politiques de financement (soit une hausse des financements publics dans le secteur privé, soit une augmentation des financements privés dans le secteur public).

Sur le long terme, les politiques de privatisation peuvent entraîner des effets pervers avec des conséquences allant à l'encontre de l'intérêt public. En effet, en raison des taxes d'admission et d'écologie que les universités privées exigent, elles peuvent se trouver aujourd'hui à l'origine de la création ou du renforcement des inégalités parmi la population, en se transformant ainsi en « ... un facteur de division sociale et économique... » (Psacharopoulos & Woodhall, 1985, p. 144), ou encore comme le relève Gilbert (2007) : « ... still more significant is the impact of money on access to education... » (p. 14). Cette question des effets pervers devient essentielle dans un contexte de développement comme celui du Viêt Nam proposé dans cet article.

3 LES TRANSFORMATIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF DURANT LES PREMIÈRES ANNÉES DU DOI MOI (1986-1998)

Au début des années 1990, l'autorisation d'entreprendre des activités génératrices de profit privé a libéré les aspirations éducatives des individus et des familles en modifiant leurs rôles dans la société (Henaff & Martin, 2003). En réponse aux changements issus des réformes menées par le gouvernement dès 1986, les politiques éducatives ont été adaptées en fonction de la réorientation de l'État et des nouveaux besoins émergents dans la société. En 1997, une politique importante est lancée dans les secteurs de l'éducation, de la santé et de la culture, car elle va poser les bases de la privatisation : la « socialisation ». Le gouvernement définit ainsi cette politique (Government of Viet-Nam, 1997) :

Socialization is to broaden the sources of investment, to exploit the potentials in human, material and financial resources in the society, to develop and effectively use the various resources of the people, create conditions for educational, medical, and cultural activities to develop more quickly and with a higher quality (p. 1).

Selon les autorités, cette politique ne consiste pas en un allègement de la responsabilité de l'État dans ces secteurs, car, en effet, le budget étatique pour l'éducation n'a cessé de croître au cours des dernières années. Au contraire, elle trouve sa justification dans le besoin de puiser des ressources addi-

tionnelles dans les secteurs sociaux et privés pour continuer à financer les transformations du système éducatif. Dans ce domaine, cette diversification des sources de financement se traduit principalement par une augmentation progressive et constante des frais d'écolage à la charge des familles.

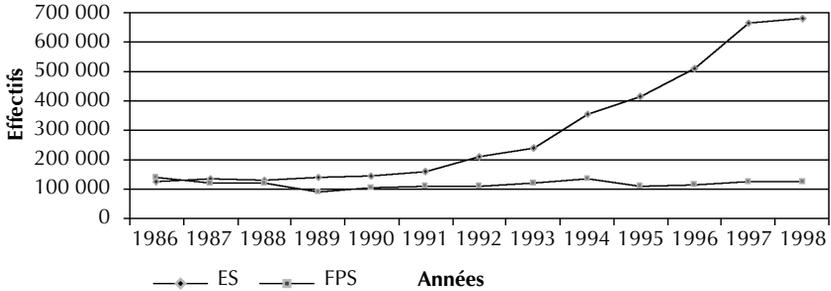
L'introduction de cette politique va bouleverser l'ensemble des pratiques et comportements au sein des secteurs sociaux. C'est la raison pour laquelle nous proposons une distinction entre deux périodes : une première débutant avant la « socialisation » (globalement de 1986 à 1998), et traitée dans la première partie de cet article, et une autre qui commence après son application (de 1998 à nos jours) et abordée dans la deuxième partie. Au cours de la période initiale jusqu'en 1998, les réformes du *Doi Moi* ont eu des conséquences sur l'accès au système éducatif, le rôle de l'État (en particulier financier) et la diversification de l'offre (le prélude à la privatisation).

3.1 L'accès, ou l'éducation (presque) pour tous

Après une période difficile à la fin des années 1980 et au début des années 1990 en raison des réductions budgétaires causées par une mauvaise situation économique, l'éducation émerge comme une priorité nationale dans la lutte contre la pauvreté. Les résultats obtenus à cet égard ont coïncidé avec l'amélioration générale de l'accès à l'éducation grâce au rôle clé de l'État (financier, organisationnel, etc.), à l'aide internationale et à la longue tradition de scolarisation qui existe au Viêt Nam (Henaff & Martin, 2003). Premièrement, le taux d'analphabétisme diminue sensiblement durant toute la période (par exemple de 20,3 % entre 1998 et 2002) et, deuxièmement, celui de la scolarisation dans l'enseignement primaire passe de 87 % à 91 % pour les filles et de 86 % à 92 % pour les garçons de 1993 à 1998. Dans le secondaire inférieur, ce deuxième taux double pour ces deux catégories. En fait, une augmentation des effectifs est perceptible à tous les niveaux dans le système éducatif avec une progression marquée des effectifs du secondaire supérieur et du tertiaire (Dormeier Freire, Henaff & Martin, 2004). Le graphique 1 illustre cette tendance pour deux composantes du système éducatif, l'enseignement supérieur (ES) et la formation professionnelle secondaire (FPS) avec toutefois une progression beaucoup plus nette pour le premier.

Un indicateur supplémentaire parmi d'autres qui atteste des améliorations du système éducatif d'un point de vue quantitatif est la durée de la scolarité qui régulièrement augmente au cours de la période du *Doi Moi*. La scolarité obligatoire atteint neuf ans en 1993, cinq dans l'enseignement primaire et quatre dans le secondaire. En général, la durée moyenne de la scolarisation a progressé de 5,8 ans en 1993 à 6,2 en 1998 et 7,3 en 2003. Ces chiffres prouvent que l'accès, en des termes généraux, s'améliore, ce qui se traduit par une scolarisation plus longue, mais il est nécessaire de faire quelques distinctions.

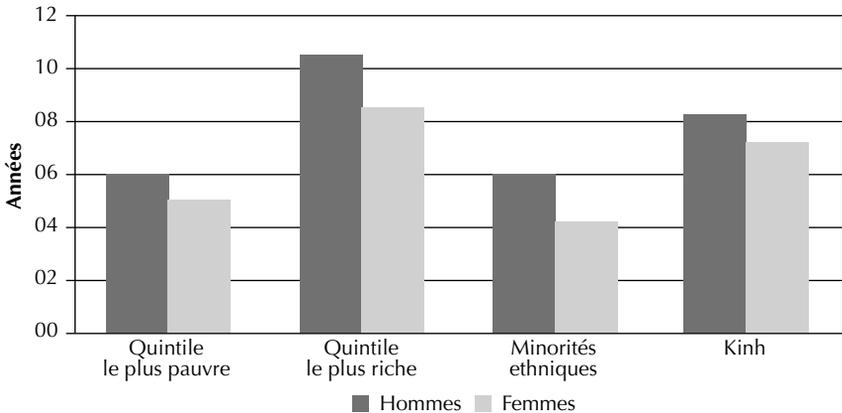
Graphique 1 : Évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur (universités et collèges, secteurs public et non public combinés dès 1996) et la formation professionnelle (secondaire) entre 1986 et 1998



Sources : Ministry of Education and Training, 2009 ; Dormeier Freire & Vu, 2004.

Le graphique 2 donne la durée de la scolarité désagrégée en différents facteurs structurels (sexe, revenu, appartenance ethnique⁹):

Graphique 2: Durée en années de la scolarisation, 1998



Source : adapté de Centre for International Economics, 2002.

9. Les Viêt ou Kinh appartiennent à la famille austro-asiatique et constituent le groupe ethnique majoritaire (86% de la population totale) réparti sur tout le territoire. En outre, le Viêt Nam compte 53 ethnies minoritaires différentes, représentant environ 14% de la population totale, mais cette proportion peut varier de 30% à 80% dans certaines provinces (dans les montagnes du nord, dans les hauts plateaux du centre et dans le delta du Mékong au sud) (Papin, 2003).

Des écarts se manifestent déjà à la fin des années 1990 entre les différentes catégories sociales : riches et pauvres, majorités et minorités ethniques, hommes et femmes, indiquant l'existence d'inégalités sociales marquées. Ces disparités désignent clairement les catégories les plus « vulnérables » au niveau de la scolarisation (les femmes, les groupes minoritaires socialement marginalisés, les migrants) mais, bien entendu, ces catégories sont semblables à celles que l'on retrouve dans de nombreux pays et sont des facteurs structurels bien connus en termes d'inégalités sociales dans l'éducation. Cependant, alors que la pauvreté baisse nettement dès le début du *Doi Moi*, les inégalités suivent le chemin inverse.

Une autre caractéristique de l'accès au cours des années 1990 tient à la généralisation de la scolarisation dans le primaire, et surtout dans le secondaire, ayant entraîné une baisse des taux de non-scolarisation par âge et par quintile de la population, comme l'indique le tableau 1 :

Tableau 1 : Taux de non-scolarisation par tranche d'âge et par quintile, 1998

Quintile	6-10 ans	11-14 ans	15-17 ans	18-24 ans
1	12,39	8,10	11,15	17,85
2	4,67	2,29	2,69	5,24
3	3,30	1,27	2,23	4,42
4	1,75	0,85	1,49	1,81
5	1,83	0,00	0,24	0,39
Ensemble	5,66	2,69	3,31	5,05

Source : adapté de Dormeier Freire, Henaff & Martin, 2004.

Ces données montrent que les taux de non-scolarisation restent très faibles à la fin de la décennie 1990 (de 5,66 % à 5,05 % selon la tranche d'âge concernée). Toutefois, la lecture de ce tableau souligne que des disparités existent entre les quintiles les plus riches de la population (4 et 5) et les plus pauvres, confirmant que le revenu est devenu, au cours de la mise en œuvre des politiques du *Doi Moi*, un facteur discriminant de plus en plus important. Un autre exemple : dans le secondaire supérieur, le taux net de scolarisation pour les ménages du quintile le plus pauvre était de 1 % par rapport à 21 % pour le quintile le plus riche en 1993, contre respectivement 17 % et 67 % dix ans plus tard.

Ces quelques indicateurs proposés dans ces tableaux révèlent que les politiques d'ouverture ont eu un double effet. Tout d'abord, on constate que pendant les premières années du *Doi Moi* l'accès s'améliore en termes de scolarisation (avec rapidement près de 90 % d'enfants scolarisés), de durée

et des effectifs pour tous les niveaux du système et pour toutes les catégories de la population. Deuxièmement, les effets positifs deviennent progressivement plus discernables pour certaines catégories sociales – comme les classes urbaines, les Kinh, les hommes, les riches – que pour d'autres. Ainsi, les personnes vivant dans les zones rurales ou montagneuses, issues des minorités ethniques, provenant des quintiles les plus pauvres, disposent d'infrastructures et d'une qualité d'enseignement moins bonnes. En effet, le ratio élèves/enseignant s'élève à 24-25 en milieu urbain et jusqu'à 40-42 parfois en milieu rural, les enseignants les moins bien formés se trouvent dans les campagnes, et sur les quelque 480 millions USD que coûterait la rénovation des écoles du pays, près des deux tiers concernent des zones rurales. Durant les premières étapes du *Doi Moi*, on peut affirmer que ces disparités restent « acceptables » si l'on compare la situation du Viêt Nam à d'autres pays de même niveau socio-économique, car la situation tend globalement à s'améliorer. Mais ces divers exemples soulignent aussi que l'ouverture initiée en 1986 n'a pas contribué à réduire les écarts entre les différentes catégories sociales, mais qu'au contraire, ils se creusent au fur et à mesure que les réformes s'implantent.

3.2 Le rôle de l'État et le partage des responsabilités financières

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation (voir la note 2, p. 63), exprimées en pourcentage du budget national, n'ont cessé de s'accroître au cours du *Doi Moi*, témoignant des efforts consentis par l'État pour développer son système éducatif. Ces dépenses vont en particulier à la formation des enseignants du primaire (en 2005 par exemple, au Viêt Nam 93 % d'entre eux sont formés, contre 70 % en Thaïlande et 92 % en Indonésie), aux infrastructures (écoles, classes, etc.), à l'amélioration du ratio élèves/enseignant. Toutefois, parallèlement à ces efforts accrus, l'État a progressivement ajusté ses priorités éducatives. En effet, au début du « renouveau », le gouvernement a délaissé financièrement l'enseignement supérieur et la formation technique et professionnelle, en concentrant ses priorités sur le primaire et dans une moindre mesure sur le secondaire. La part du budget de l'éducation allouée à l'enseignement supérieur passe à 39 % en 1993 à environ 24 % en 1998 pour que le gouvernement puisse maintenir ses niveaux de dépenses dans le primaire et le secondaire où les besoins sont immenses. Pour couvrir les dépenses occasionnées par le système éducatif, l'État sollicite davantage les familles et les individus pour financer le supérieur, car seul, il ne peut pas assurer les besoins éducatifs.

Cette diversification des sources de financement se réalise principalement par une augmentation des frais scolaires à la charge des familles. Par ailleurs, dans un souci de décentralisation et de partage des coûts, la par-

ticipation des provinces et des districts dans le financement de l'éducation et de la formation a été l'un des changements récents les plus importants. Actuellement, les transferts du budget central aux provinces sont fixés tous les trois ans sur la base d'éléments démographiques, la population en âge d'être scolarisée, ainsi que d'autres considérations comme le statut socio-économique de la province. Dans le même temps, les autorités éducatives aux niveaux des provinces et des districts exercent un degré croissant de pouvoir discrétionnaire dans l'attribution des fonds (London, 2007). Au moins d'un point de vue financier, certains acteurs (ménages, particuliers, secteur privé, unités décentralisées de l'administration) ont ainsi acquis de nouvelles responsabilités dans le domaine éducatif. Cependant, ce partage des coûts signifie non seulement un renforcement du rôle décisionnel et de l'autonomie des unités politico-administratives locales et de certains autres acteurs du champ de l'éducation, mais représente aussi une menace potentielle de générer ou d'aggraver les disparités géographiques sans directives ou politiques claires pour atténuer les effets collatéraux. Par exemple, les dépenses publiques des 12 provinces les plus riches atteignaient en 2004 583 000 dongs par étudiant (36,5 USD), contre 261 000 pour les 12 provinces les plus pauvres (16 USD) (Vu, 2004). En outre, certaines catégories de population de même que les provinces pauvres ne disposent pas toujours des compétences pour assumer ces nouvelles responsabilités financières. Ainsi, la capacité financière devient déterminante pour un certain nombre de facteurs éducatifs que ce soit au niveau des provinces ou des familles.

3.3 La fin des années 1990, le prélude à la privatisation

Le rôle de l'éducation et la tradition de scolarisation sont très importants dans une société confucéenne comme le Viêt Nam et expliquent la forte valeur sociale qui leur est accordée. Dans le confucianisme, l'éducation va de pair avec le développement, la morale et la création d'une élite. Dans le Viêt Nam confucianiste, comme le note Papin (2003), « la sélection par l'instruction – non par la naissance, la recommandation ou l'entregent – fut jusqu'en 1911 la voie d'accès principale à la fonction publique » (p. 82). On retrouve ces principes dans la plupart des pays confucéens. L'éducation acquiert ainsi un rôle crucial dans ces pays, car elle représente l'instrument d'accès à la fonction publique et donc au pouvoir. Les stratégies éducatives restent aujourd'hui encore marquées par cet héritage.

Avec l'augmentation constante du niveau de vie au cours de la première période (1986-1998) du *Doi Moi*, une forte demande solvable a émergé en raison de cette valeur sociale attribuée à l'éducation. Dans l'impossibilité de répondre à ces nouveaux besoins de la population, et

désireux de partager les coûts et de stimuler les taux de scolarisation dans les niveaux les plus élevés du système, l'État a consenti à diversifier l'offre éducative, en autorisant progressivement l'apparition d'une offre « non publique ». Après une première réglementation du secteur de l'enseignement « non public » datant de 1993, avec l'adoption de la loi sur la promotion de l'investissement intérieur en juin 1996, l'État reconnaît pour la première fois la propriété privée en facilitant les investissements dans certains secteurs dont l'éducation (National Assembly of Vietnam, 1998).

Parallèlement, une forte demande s'est développée pour des diplômes universitaires tandis que l'attrait pour les filières techniques et professionnelles, en dépit des efforts du gouvernement (privatisation, taxes peu élevées, investissements, etc.), reste très limité. Avec l'apparition d'une classe moyenne urbaine disposant de capacités financières, les investisseurs préfèrent l'enseignement supérieur où les gens sont prêts à investir plusieurs milliers de dollars dans un Master, surtout dans un pays où, dans un premier temps, les cadres détenant des grades universitaires faisaient défaut. De manière générale, avec l'introduction de mécanismes de privatisation, c'est l'ensemble de la société et ses composantes, les associations, les organisations de masse, les individus, les ménages et les acteurs privés qui occupent une position prépondérante tant dans l'offre que dans la demande éducative jusqu'alors détenue uniquement par l'État central.

Au niveau des politiques publiques, cela signifie que l'État central fixe toujours les objectifs généraux de l'éducation, mais l'action est déléguée aux niveaux décentralisés qui ont gagné en importance et en autonomie. L'éducation se décentralise, essentiellement du point de vue financier, mais l'État central conserve ses prérogatives dans la conception des curricula, des stratégies et des objectifs. Dans le même temps, les politiques menées par l'État pour ralentir la progression des inégalités en matière d'éducation restent peu efficaces. Ainsi, à la fin des années 1990, entre 30% et 37% de l'exemption des frais scolaires pour les plus pauvres est mal attribuée (*mistargeted*).

Toutefois, l'intégration et le partage des responsabilités avec de nouveaux acteurs ne se font pas sans difficultés notoires. L'un des principaux problèmes résultant de la politique de décentralisation et de « socialisation » initiée par l'État durant cette période tient aux difficultés rencontrées par certaines catégories de la population ou par certaines provinces pauvres d'assumer ces nouvelles responsabilités essentiellement financières. De surcroît, sans participation réelle des unités locales à l'élaboration des politiques publiques, l'efficacité d'une telle politique est questionnable.

4 L'ESSOR ACTUEL DE LA PRIVATISATION ET SES CONSÉQUENCES SUR LES INÉGALITÉS ET L'ACCÈS (1998-2009)

4.1 Les mécanismes et les contours de la privatisation au Viêt Nam

La privatisation, premier objet de cette deuxième partie, reflète les changements à l'œuvre au début du « renouveau » et se développe principalement dans les années 2000. Elle trouve son origine dans deux politiques, la diversification de l'offre et la « socialisation », décrites plus haut comme deux caractéristiques essentielles des transformations éducatives survenues lors de la première période du *Doi Moi*. En effet, pour la première fois, des individus privés mais aussi les organisations de masse ou les coopératives ont la possibilité de s'engager dans le secteur de l'enseignement. Le cadre juridique garantissant ce changement repose principalement sur deux lois fondamentales – la loi sur les investissements directs étrangers et la loi sur la promotion de l'investissement intérieur – ainsi que sur la politique de « socialisation » déjà évoquée. La loi sur les investissements directs étrangers (modifiée substantiellement en 1996, 2000 et 2003) détermine les formes à travers lesquelles les investisseurs étrangers peuvent effectuer des placements au Viêt Nam. En prévoyant (chapitre III) des mesures visant la réduction des risques, la facilitation des activités et l'augmentation de l'autonomie des investisseurs étrangers, elle favorise les investissements étrangers, notamment dans le secteur de l'éducation (National Assembly of Vietnam, 1996).

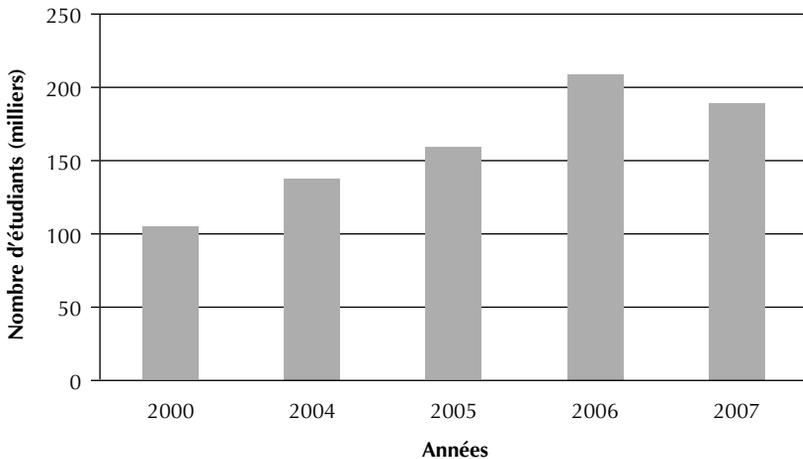
Le cas du Viêt Nam confirme l'ambiguïté soulevée plus haut à catégoriser le phénomène de la privatisation. En effet, celle-ci entraîne la création de trois types d'instituts : les instituts semi-publics (*ban cong*), les instituts fondés par le peuple (*dan lap*) et les instituts privés (*tu lap*). Les deux derniers ne reçoivent aucune subvention de l'État, le paiement des taxes d'écologie devant couvrir tous les coûts opérationnels. Quant aux institutions privées, elles ne peuvent pas être créées au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, mais seulement au niveau des crèches, des écoles techniques, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

Cette typologie traduit la place importante que le gouvernement accorde aujourd'hui au développement de l'offre d'éducation non publique, en particulier dans le secteur de la formation professionnelle et de l'éducation supérieure, comme en atteste le plan de développement stratégique du gouvernement (Ministry of Education and Training, 2009) :

For professional and higher education in public institutions students have to shoulder the major parts of the cost. [...] Facilitating the development of non-public institutions, ensuring the non-public enrolment will be 20% in 2010, 30% in 2015 and 40% in 2020; increase the proportion of vocational students (long term and short-term) in non-public institutions to 60% by 2020 (p. 20).

Ainsi, en dehors de l'éducation préscolaire, le développement du secteur non public concerne avant tout l'enseignement supérieur. En 2007, 64 instituts universitaires non publics existent au Viêt Nam avec 188 800 étudiants inscrits et 18 800 diplômés (Ministry of Education and Training, 2009). Ces chiffres demeurent marginaux comparés à ceux du public, mais en regardant l'évolution des deux secteurs entre 2000 et 2007, une différence de tendance apparaît : le nombre d'étudiants des universités publiques a augmenté de 77,8%, celui du non public de 81,7%. Durant la même période encore, le nombre des diplômés des universités publiques a augmenté de 43,5% contre 49,2% pour les universités non publiques. Étant donné la prépondérance de l'éducation publique au Viêt Nam, et la « nouveauté » du secteur non public dans le domaine de l'enseignement, les universités non publiques représentent un phénomène en pleine expansion, même si leurs effectifs demeurent nettement inférieurs comparés à ceux des universités publiques.

Graphique 3 : Évolution des effectifs dans les universités non publiques (milliers)



Source: General Statistics Office, 2008.

La volonté politique de renforcer le secteur privé, particulièrement dans des niveaux spécifiques de l'éducation, s'explique par l'incapacité du système universitaire public à faire face à la demande émanant de la société. En 2004 par exemple, 888 470 candidats ont participé à l'examen d'admission à l'université en essayant d'obtenir l'une des 139 813 places disponibles de même qu'en 2005, 1 537 252 étudiants se sont présentés en espérant décrocher l'une des 230 500 places offertes (Ngo, 2006). Ce phénomène ainsi que la disponibilité croissante des ressources économiques dont disposent les familles et l'émergence d'une classe moyenne urbaine constituent

les raisons principales de l'essor du secteur non public dans l'enseignement supérieur.

Le renforcement de l'offre privée s'insère également dans une dynamique plus complexe. Il prend, à l'heure actuelle, une importance cruciale en raison de l'accès du Viêt Nam à l'OMC et des obligations liées à l'application des accords de l'AGCS. En effet, à partir de 2009, les restrictions qui existent actuellement dans le domaine de l'enseignement supérieur seront partiellement levées. Même s'il est encore trop tôt pour l'affirmer, on pourrait assister dans les prochaines années à une diversification des acteurs dans l'enseignement universitaire et à un renforcement du processus de privatisation dans le supérieur, grâce notamment à l'augmentation des acteurs étrangers dans ce domaine. Ceux-ci opèrent déjà dans le secteur éducatif généralement à travers des programmes de collaboration appelés *joint-ventures programmes* avec des instituts locaux. L'enjeu pour les instituts étrangers est d'échapper quelque peu au contrôle exercé par le Ministry of Education and Training, notamment concernant les contraintes liées à l'adoption du curriculum.

4.2 Le difficile contrôle des inégalités sociales

Le Viêt Nam est souvent décrit comme un pays ayant réussi son développement économique tout en contrôlant les inégalités sociales, comme nous l'avons souligné dans la première partie de cet article. Certains indicateurs éducatifs présentés, comme celui de la durée de la scolarisation (graphique 2), montrent des écarts croissants dès les premiers pas de la politique du « renouvellement ». Qu'en est-il aujourd'hui ? La politique d'universalisation de l'éducation primaire et secondaire inférieure continue d'afficher des résultats probants, puisque le taux de scolarisation dans ces deux niveaux demeure très haut. Dans l'enseignement primaire, le taux brut de scolarisation s'élève à 90% alors qu'au secondaire celui-ci atteint 86% (World Bank, 2008).

Cependant, la situation scolaire des 6-14 ans nuance les résultats de la politique d'universalisation de l'éducation. En effet, la répartition de la tranche d'âge des 6-10 ans, correspondant aux âges légaux du cycle primaire, révèle des écarts existant non seulement entre les zones rurales et urbaines, mais aussi, et plus particulièrement, entre les catégories de la population les plus riches et les plus pauvres. Cette tendance s'accroît davantage si l'on analyse la tranche d'âge des 11-14 ans (âges légaux du cycle secondaire inférieur). Ainsi, dans le milieu urbain, 70% des jeunes de cette catégorie d'âge sont inscrits à l'école secondaire, et ce pourcentage augmente jusqu'à 77,5% pour les plus riches contre 55,5% pour ceux du milieu rural et 30,3% pour les plus pauvres. Parallèlement, un retard scolaire se manifeste plus fortement pour ces deux dernières catégories de 11-14 ans, car respectivement 22,4% et 32,8% d'entre eux fréquentent encore le primaire (UNICEF, 2008).

Tableau 2: Niveaux d'accomplissement scolaire le plus élevé selon la situation urbaine ou rurale et l'appartenance ethnique (%)

Niveaux	Situation		Ethnie	
	Urbaine	Rurale	Majorité ethnique (Kinh)	Minorités ethniques
Primaire incomplet	0,2	0,3	0,4	0,4
Primaire	9,0	20,2	13,9	39,8
Secondaire inférieur	38,7	53,7	40,9	48,3
Secondaire supérieur	30,7	21,1	25,8	9,4
En dessous de Bachelor	7,5	3,1	4,7	1,4
Bachelor ou supérieur	13,9	1,5	5,4	0,9

Source: adapté de UNICEF, WHO, General Statistics Office & Ministry of Health, 2003.

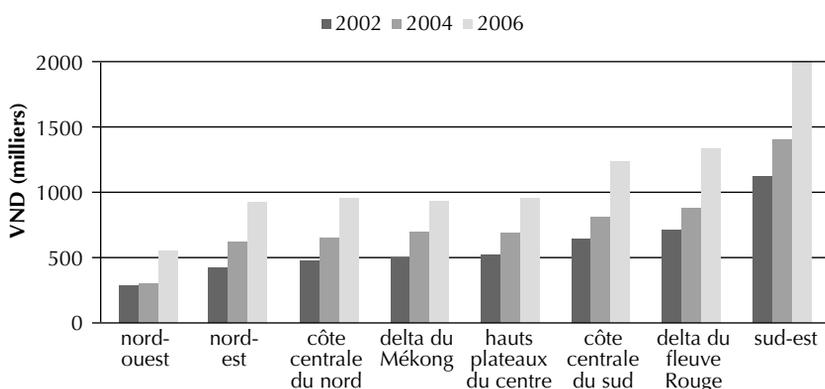
L'analyse des niveaux d'éducation atteints par les jeunes, comme l'indique le tableau 2, confirme aussi le creusement de ces clivages entre les deux périodes du *Doi Moi*. Dans les milieux urbains, les parcours scolaires deviennent toujours plus longs, tandis que dans les milieux ruraux ou au sein des minorités ethniques, la majorité des jeunes ne poursuivent pas leurs études au-delà de l'enseignement secondaire inférieur. De plus, très peu d'entre eux possèdent un titre universitaire (respectivement 1,5 % et 0,9 %). Cette tendance souligne aussi le très faible taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur au Viêt Nam (16 %) comparé à celui d'autres pays comme la Thaïlande (43 %) ou la Finlande (92 %) (UNESCO, 2008).

Certaines inégalités de genre persistent dans la société vietnamienne au niveau du taux d'alphabétisation, particulièrement pour les femmes appartenant aux minorités ethniques ou vivant dans des régions défavorisées. Les taux d'abandon plus élevés pour les femmes et certains taux de scolarisation plus bas dans les milieux ruraux s'expliquent notamment par des pratiques sociales discriminantes décrites par Liu (2001), même si dans l'ensemble on peut considérer que les disparités entre hommes et femmes restent « acceptables » par rapport à d'autres pays du même niveau socio-économique¹⁰.

10. Au Viêt Nam, au sein de l'ethnie thaï, le taux d'alphabétisation de la population âgée de plus de 10 ans s'élève à 69,8 % pour les femmes et à 89,6 % pour les hommes (General Statistics Office, 2002). Pour comparer le Viêt Nam à d'autres pays avec un PNB/habitant avoisinant, l'indicateur du ratio filles/garçons combiné dans le primaire et le secondaire en pourcentage (pour 2001) montre les résultats suivants: Viêt Nam 91 %, Cambodge 83 %, Laos 81 %, Bolivie 93 %, Sénégal 84 % (World Bank, 2007).

Au niveau des dépenses privées, la part du budget des ménages allouée à l'éducation se monte en 2006 à 5,4% pour les ménages du quintile le plus pauvre et à 6,2% pour ceux du quintile le plus riche. À ce propos, les dépenses du quintile le plus pauvre ont constamment augmenté pour passer de 4,9% en 2002, à 5,1% en 2004 et à 5,4% en 2006, alors que l'on n'observe pas la même tendance pour le quintile le plus riche, où, au contraire, elle est restée constante en 2002 et 2004 (6,5%) avec même un léger recul en 2006 (6,2%).

Graphique 4 : Évolution des dépenses pour l'éducation par personne et par région (2002-2006)



Source: General Statistics Office, 2006.

Les inégalités se manifestent aussi dans la répartition régionale des dépenses par personne consacrées à l'éducation (graphique 4). Hormis les régions du nord-est, du delta du Mékong, des hauts plateaux du centre et de la côte centrale du nord qui présentent des données très proches, l'écart entre la région du nord-ouest et celle du sud-est demeure très prononcé. Dans ce contexte, la politique de décentralisation de la gestion et de l'organisation du système éducatif mise en œuvre à partir des années 1990 contribue à un renforcement des inégalités déjà existantes. L'État cherche à contrebalancer les inégalités dans l'éducation entre les différentes provinces en gardant un rôle dans la redistribution des ressources économiques qui sont chaque année mises à disposition pour le secteur éducatif. Toutefois, les inégalités découlant de la capacité de contribution de plus en plus différenciée au sein de la population, en raison d'une augmentation des contributions familiales aux frais de scolarisation à la suite de l'adoption de la politique de « socialisation » de l'éducation, rendent inefficaces les efforts de redistribution du gouvernement. Aujourd'hui, d'après débats se succèdent au Parlement

quant à une éventuelle nouvelle augmentation des frais scolaires¹¹ et l'on estime que près de 70 % des coûts réels de l'éducation¹² sont pris en charge par les individus (ou le secteur privé).

L'incapacité d'assumer les frais de scolarisation représente de loin la plus importante cause de non-fréquentation de l'école (44,1 %), en particulier en milieu rural ou parmi les minorités ethniques, ce qui questionne la politique de gratuité de l'enseignement primaire au Viêt Nam. Les familles doivent assumer des coûts de scolarisation officiels, tels que le paiement des cours supplémentaires, des uniformes, des livres scolaires et la contribution aux frais d'entretien du bâtiment scolaire sans que des mécanismes efficaces d'exemption pour les plus pauvres existent. Pour illustrer ce point, dans le Programme d'élimination de la faim et de réduction de la pauvreté (Government of Viet Nam, 1996), le taux de couverture de l'allocation pour les exemptions des frais scolaires n'atteint en 2004 que 12 % à 20 % (selon les sources) des populations pauvres qui pourraient en bénéficier.

Tableau 3 : Dépenses par personne pour les cours supplémentaires (2006)

Cours supplémentaires (milliers de VND)	
Milieu urbain	381
Milieu rural	107
Quintile 1	35
Quintile 2	75
Quintile 3	127
Quintile 4	189
Quintile 5	490

Source: General Statistics Office, 2006.

En dehors de l'abandon scolaire, la possibilité de suivre des cours supplémentaires ainsi que de participer à d'autres activités d'appui influence la performance des étudiants et représente un déterminant de plus en plus important dans le parcours éducatif. Une fois de plus, on constate le rôle discriminant du revenu (tableau 3), le quintile le plus riche dépensant

11. Selon les dernières projections, les frais scolaires mensuels passeraient ainsi de 180 000 VND à 255 000 VND (environ de 11 USD à 16 USD) pour les étudiants universitaires et de 120 000 VND à 170 000 VND (7,5 USD à 10,5 USD) pour les étudiants des écoles professionnelles. Sauf pour l'enseignement supérieur, l'entrée en vigueur de cette nouvelle réglementation a été repoussée à l'année académique 2011-2012 en raison des difficultés que traverse l'économie du pays.

12. Selon London (2004). Ce chiffre est aussi repris par d'autres sources comme la Banque mondiale.

jusqu'à 14 fois plus que le plus pauvre. Les étudiants ayant accès à ces services obtiennent des meilleurs résultats leur permettant de prendre part aux programmes pour les « étudiants doués » ou aux classes d'excellence. Ces cours offrent des avantages quant au traitement du curriculum (on aborde des parties qui ne sont pas étudiées en classe), ou permettent de préparer les questions d'examen. Les aptitudes à poursuivre des études et à réussir l'examen d'entrée dans une bonne université augmentent lorsque l'on participe à ces cours d'appui privés. Au contraire, les étudiants qui ne possèdent pas les moyens de les suivre présentent un risque d'échec scolaire plus important.

Les facteurs sociaux structurels de l'accès discutés jusqu'à présent sont à mettre en perspective avec la question de la qualité, reconnue désormais par les autorités vietnamiennes comme problématique (Ministry of Education and Training, 2009). Dans ce contexte, la création des écoles d'excellence ou spécialisées, voire l'organisation des « classes spéciales », témoignent de la tendance à une séparation des étudiants. En effet, le système éducatif voit aujourd'hui deux orientations cohabiter : l'une promeut une éducation de haute qualité pour une minorité et l'autre se destine aux « masses ». Plus que jamais, l'accès et la qualité sont liés et questionnent les pratiques et les relations qui existent entre les différents acteurs de l'arène éducative. Car une distinction claire existe entre une élite dotée des moyens économiques pour faire face aux coûts que le parcours d'enseignement de qualité entraîne, et une « masse » qui doit se contenter d'un enseignement de deuxième voire de troisième catégorie. Souvent considérée comme un moyen de promotion sociale, l'éducation contribue ainsi essentiellement à la reproduction des inégalités sociales et à la création d'une société à deux vitesses, s'éloignant un peu plus de la vision égalitaire qui régissait le pays aux prémices du *Doi Moi*. À cet égard, la poursuite des politiques récentes liées à la privatisation et à la libéralisation risque de renforcer ces tendances à la segmentation observables actuellement.

5 CONCLUSION

Dans le secteur éducatif, les premières années du *Doi Moi* témoignent d'une forte diminution du taux d'analphabétisme, de l'achèvement total de l'universalisation de l'enseignement primaire et de celle presque complète de l'enseignement secondaire. Cependant, les données indiquent que les premiers effets du *Doi Moi* semblent avoir davantage profité aux catégories les plus favorisées de la société, c'est-à-dire les riches, les populations urbaines ou les Kinh, en dépit de la forte tradition égalitaire qui prévalait dans le pays.

Le *Doi Moi* introduit une restructuration profonde de la société vietnamienne dont les aspects fondamentaux consistent en un désengagement

progressif de l'État des services publics et en une répartition nouvelle des responsabilités dans la gestion de ceux-ci. On assiste ainsi à une diversification de l'offre éducative grâce à l'implantation de deux politiques : celle de la « socialisation » et celle de la privatisation. La participation du Viêt Nam à l'OMC vient consolider cette dynamique et les conditions d'apparition d'une offre éducative privée sont ainsi articulées. Ici, la privatisation résulte de politiques délibérées pour atteindre des objectifs et non pas d'une « crise » de l'enseignement.

En effet, l'émergence d'une classe moyenne urbaine, la disponibilité croissante des ressources économiques dont disposent les familles, la valeur sociale accordée à l'éducation dans une société de matrice confucianiste, associées à l'incapacité du secteur public à répondre à la demande croissante d'éducation, comptent parmi les facteurs explicatifs de l'essor et du développement de l'offre d'éducation privée, principalement au niveau de l'enseignement supérieur. Ainsi, à partir du *Doi Moi*, la recherche du bien-être se déplace de la sphère collective à la sphère individuelle, l'individu et la famille devenant de plus en plus les moteurs de ces nouvelles dynamiques sociales et éducatives. En répondant aux lois de l'économie de marché, c'est à la demande solvable d'éducation que s'adresse l'offre éducative privée, autrement dit aux quintiles les plus riches de la population.

Dans ce contexte, où la gratuité de l'offre éducative n'est plus assurée, les coûts de scolarisation deviennent un facteur déterminant dans la reproduction des inégalités éducatives, soulignant le lien existant entre qualité et longueur du parcours scolaire d'un côté, et niveau de vie de l'autre. En fonction de certains facteurs structurels, les données illustrent la tendance d'une augmentation des inégalités lorsque l'on monte dans les niveaux d'enseignement. Ces écarts tendent à croître entre les deux périodes du *Doi Moi* présentées dans cet article au lieu de baisser, comme l'indiquent les données les plus récentes, fragilisant l'accès de certaines catégories de la population.

La création des écoles d'excellence ainsi que l'organisation des « classes spéciales » ne font que renforcer la séparation des étudiants, et par conséquent, de la société dans son ensemble, entre une élite qui aura droit de par son origine sociale à un enseignement de qualité et une « masse » qui en sera exclue. Le risque est la création d'une société à deux vitesses, où une partie minoritaire favorisée de la population avancera à un rythme soutenu tandis que l'autre partie, celle des « masses », ne bénéficiera pas, dans la même mesure, des résultats du développement du pays, provoquant de ce fait une polarisation « dangereuse » au sein de la société, ce qui en soi constitue un phénomène nouveau dans un pays où le bien-être collectif s'affiche encore comme un slogan national.

Ces conclusions indiquent que de nombreuses problématiques liées aux effets de l'internationalisation et de la privatisation sur les inégalités sociales restent à traiter. En effet, le cas du Viêt Nam montre que la privatisation augmente la segmentation du système éducatif, très clairement dans le supérieur, où l'origine sociale et le revenu deviennent des discriminants importants (près de 70 % des étudiants proviennent du quintile le plus riche de la population) quel que soit le niveau d'équité avant l'introduction des politiques de dérégulation. Depuis quelques années, et ce phénomène se trouve renforcé par les accords de l'OMC, trois types d'institutions existent dans le supérieur : privées locales, publiques, et internationales (100 % ou en *joint-venture*). Dans un tel contexte, on peut notamment s'interroger sur les conséquences en termes d'équité de la forte sélection dans les universités publiques et internationales présentes au Viêt Nam, puisque ces deux types d'institutions recrutent leurs étudiants au niveau des classes sociales favorisées. Le projet des *World-Class Universities*, qui est actuellement mis en œuvre conjointement avec des partenaires étrangers (Allemagne, France, Japon, États-Unis, avec 100 millions USD promis sur 3 ans), risque de renforcer cette forte sélectivité.

Une deuxième interrogation concerne la relation avec l'emploi. Si les universités internationales et, dans une moindre mesure, nationales possèdent un certain capital et un prestige symbolique, en revanche peu de données existent sur la qualité réelle des institutions, les retours d'investissement entre les diplômés provenant de divers types d'institutions (privées, publiques, étrangères) et la reconnaissance des titres. En d'autres termes, le degré de rentabilisation des diplômes reste peu clair. Dans un contexte d'inégalités sociales, l'articulation entre éducation et insertion professionnelle est importante, car elle sert à mesurer le degré de « crédentialisme » de la société du *Doi Moi*, c'est-à-dire à comprendre la nature de la relation entre les titres obtenus et les emplois pour apprécier la mobilité sociale réelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Belfield, C. & Levin, H. M. (2002). *Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2002). *The Costs and Financing of Education: Trends and Policy Implications. Education in Developing Asia Volume 3*. Manila: Asian Development Bank/the Comparative Education Research Centre (University of Hong Kong).
- Carton, M., Lagier, F. & Weyer, F. (2003). *Rapport Secteur Education: Connaissance, Savoir, Mondialisation, Inégalités et Education*. Consulté le 27 octobre 2009 dans <http://www.ruig-gian.org/research/outputs/output.php?ID=134>

- Centre for International Economics. (2002). *Vietnam Poverty Analysis*. Canberra: Ausaid.
- Checchi, D. (2006). *The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, K. (1998). Can Education Values Be Borrowed? Looking into Cultural Differences. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 11-30.
- Comeliau, C. (Éd.). (2006). *Le défi social du développement: globalisation et inégalités*. Paris: Karthala.
- Dormeier Freire, A. (sous presse). WTO Accession, Socioeconomic Transformations and Skills Development Strategies in Vietnam. In J. London (Ed.), *Education in Vietnam: Historical Roots, Current Trends*. Singapore: ISEAS-ANU.
- Dormeier Freire, A., Henaff, N. & Martin, J.-Y. (2004). *Rapport Vietnam: Doi Moi et globalisation: vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation*. Consulté le 30 mai 2007 dans <http://www.ruig-gian.org/ressources/comeliau-edu-Freire-Henaff-Martin.pdf>
- Dormeier Freire, A., Henaff, N. & Martin, J.-Y. (2006). Vietnam: décentralisation et disparités dans l'offre éducative. In C. Comeliau (Éd.), *Le défi social du développement: globalisation et inégalités* (pp. 142-145). Paris: Karthala.
- Dormeier Freire, A. & Vu, B. T. (2004). *How Do National and International Actors Interact in Skills Development Strategies? The Analysis of Vietnam under Doi Moi (1986-2004)*. (Collection Études Courtes N° 9). Genève: Institut Universitaire d'Études du Développement.
- Foster, P. (1977). Education and social differentiation in less developed countries. *Comparative Education Review*, 21(2-3), 211-229.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- General Statistics Office. (2002). *Vietnam Household Living Standard Survey*. Hanoi: Statistical Publishing House.
- General Statistics Office. (2006). *Vietnam Households Living Standards Survey 2006*. Hanoi: Statistical Publishing House.
- General Statistics Office. (2008). *Statistical Handbook 2008*. Hanoi: Statistical Publishing House.
- Gilbert, A. (2007). Inequality and Why It Matters. *Geography Compass*, 1(3), 422-447.
- Government of Viet Nam. (1996). *Hunger Elimination and Poverty Reduction*. Hanoi: Government of Viet Nam.
- Government of Viet-Nam. (1997). *Resolution No. 90-CP of August 21, 1997 on the direction and policy of socialization of educational, medical and cultural activities*. Hanoi: Government of Viet Nam.
- Henaff, N. & Martin, J.-Y. (2003). *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam*. Paris: IRD-Karthala.
- Liu, A. Y. C. (2001). Flying Ducks? Girls' Schooling in Rural Vietnam. *Asia Economic Journal*, 15(4), 385-403.

- London, J. (2004). Rethinking Vietnam's mass education and health systems. In D. McCargo (Ed.), *Rethinking Vietnam* (pp. 127-142). London/New York: Routledge Curzon.
- London, J. (2007). *Education, the State, and Social Change in Viet Nam: Toward a Welfare Regimes Analysis*. Canberra: Australian National University.
- McGrath, S. (2002). Skills for development: a new approach to international cooperation in skills development? *Journal of Vocational Education and Training*, 54(3), 413-430.
- Ministry of Education and Training. (2009). *Viet Nam Education Development Strategic Plan 2008-2020*. Hanoi: MOET.
- National Assembly of Vietnam. (1996). *Law of foreign investment in Vietnam*. Hanoi: National Assembly of Vietnam.
- National Assembly of Vietnam. (1998). *Law on promotion of domestic investment*. Hanoi: National Assembly of Vietnam.
- National Assembly of Vietnam. (2005). *The educational law*. Consulté le 17 avril 2009 dans <http://en.moet.gov.vn/>
- Ngo, D. D. (2006). Vietnam. UNESCO, *Higher Education in South-East-Asia* (pp. 219-250). Consulté le 3 juin 2009 dans <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146541e.pdf>
- Papin, P. (2003). *Viêt Nam. Parcours d'une nation*. Paris: Éditions Belin.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1985). *Education for development: an analysis of investment choices*. New York: Oxford University Press.
- Ringer, F. (1987). On Segmentation in Modern European Educational Systems: the Case of French Secondary Education, 1865-1920. In D. Müller, F. Ringer & B. Simon (Ed.), *The Rise of the Modern Educational System* (pp. 53-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smart, D. (1986). The Financial Crisis in Australian Higher Education and the Inexorable Push Towards Privatisation. *Australian Universities' Review*, 29(2), 25-48.
- Stromquist, N. (2002). *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology and Knowledge*. Lanham: Rowan & Littlefield Publishers.
- Teixeira, P. & Amaral, A. (2001). Private Higher Education and Diversity: An Exploratory Survey. *Higher Education Quarterly*, 55(4), 359-395.
- Tilak, J. B. G. (1991). La privatisation de l'enseignement supérieur. *Perspectives*, 21(2), 251-265.
- UNESCO. (2008). *Education for All Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2008). *Education statistics: Viet Nam*. Consulté le 2 juin 2009 dans http://www.childinfo.org/files/EAPR_Viet_Nam.pdf
- UNICEF, WHO, General Statistics Office & Ministry of Health. (2003). *Survey Assessment of Vietnamese Youth*. Hanoi: Ministry of Health.
- Vu, Q. N. (2004). Social Disparities in Vietnam: The Case of Poverty Reduction and Educational Attainment. In P. Taylor (Ed.), *Social Inequality in*

- Vietnam and the Challenges to Reform* (pp. 215-222). Singapore: ISEAS.
- Williams, G. (1996). The many faces of privatization. *Higher Education Management*, 8, 39-57.
- World Bank. (2007). *World Bank Development Indicators*. Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2008). *World Bank Development Indicators*. Washington, DC: The World Bank.
- Yang, R. (2003). Globalisation and Higher Education Development. A Critical Analysis. *International Review of Education*, 49(3-4), 269-291.

La qualité de l'éducation de base au Brésil: entre politiques éducatives et engagement des enseignantes

Abdeljalil Akkari* & Camila Pompeu Da Silva**

***Université de Genève**

****Université Catholique du Paraná, Brésil**

1 INTRODUCTION

Durant les 20 dernières années, le Brésil a connu de nombreuses transformations politiques, socio-économiques et éducatives. La transition démocratique a rendu possible un meilleur accès à l'éducation de base pour la majorité des enfants. Le recensement national de l'éducation de base de 2006 montre l'ampleur de toute réforme du système éducatif brésilien. Le pays compte 55,9 millions d'élèves fréquentant près de 203 900 écoles, ce qui représente près de 30% de la population totale (INEP, 2008). Le cadre législatif de l'éducation s'est transformé avec la promulgation, en 1996, de la Loi des directives de base de l'éducation (LDB). Cette loi a étendu la durée de l'obligation scolaire et a réaffirmé la responsabilité de l'État en matière d'éducation publique de base (de 6 à 17 ans). Une décennie après l'instauration de la LDB, un débat public sur la nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation publique a émergé au Brésil, et ce, après la réalisation des principaux objectifs concernant l'accès à la scolarisation. En effet, l'obligation scolaire, traduite par des avancées quantitatives, n'implique pas nécessairement la qualité de l'éducation de base dispensée.

Par ailleurs, le débat sur la qualité de l'éducation de base est à relier à la fois aux politiques publiques nationales brésiliennes et à ce qui se passe sur la scène internationale. Suite à l'amélioration sensible de l'accès des

enfants à l'école primaire partout dans le monde, les organismes internationaux se sont intéressés au thème de la qualité de l'éducation de base. Le rapport mondial sur l'Éducation pour Tous de 2005 présente, à ce propos, un cadre d'analyse intéressant pour aborder la qualité de l'éducation de base (UNESCO, 2004). Ce cadre considère que la qualité de l'éducation dépend de quatre principaux paramètres. Le premier concerne les caractéristiques des élèves et leur disposition aux apprentissages scolaires. Le deuxième renvoie aux éléments facilitateurs des apprentissages, tels que les méthodes pédagogiques utilisées, les compétences et l'engagement professionnel des enseignantes¹ ou la gestion-organisation du système scolaire. Le troisième paramètre porte sur le contexte dans lequel se déroule l'éducation de base. Ce paramètre, lié au contexte national, renvoie à des éléments tels que les ressources publiques consacrées à l'éducation, l'existence de normes éducatives nationales et les caractéristiques socioculturelles des élèves. Le quatrième paramètre concerne les résultats des processus d'apprentissage comme la capacité de lire, écrire et compter.

Le cadre d'analyse de la qualité de l'éducation de base utilisé par l'UNESCO est proche de celui de la Banque mondiale, même si ce dernier est davantage centré sur le facteur école (Heneveld & Craig, 1996). L'UNICEF, dans son approche de la qualité, donne la priorité à l'apprenant, placé au centre du processus d'éducation (UNICEF, 2007). Soares (2004) estime à ce propos que la qualité de l'éducation de base au Brésil peut être analysée selon deux perspectives complémentaires. La première renvoie aux caractéristiques du système d'éducation de base, comme l'accès et la permanence à l'école. La deuxième perspective est liée aux caractéristiques de l'école, à ses ressources et à son projet pédagogique. La question de la qualité est transversale à l'ensemble des composantes du système éducatif. D'où les difficultés théoriques et méthodologiques que rencontrent les chercheurs pour l'aborder (Robin, 2008).

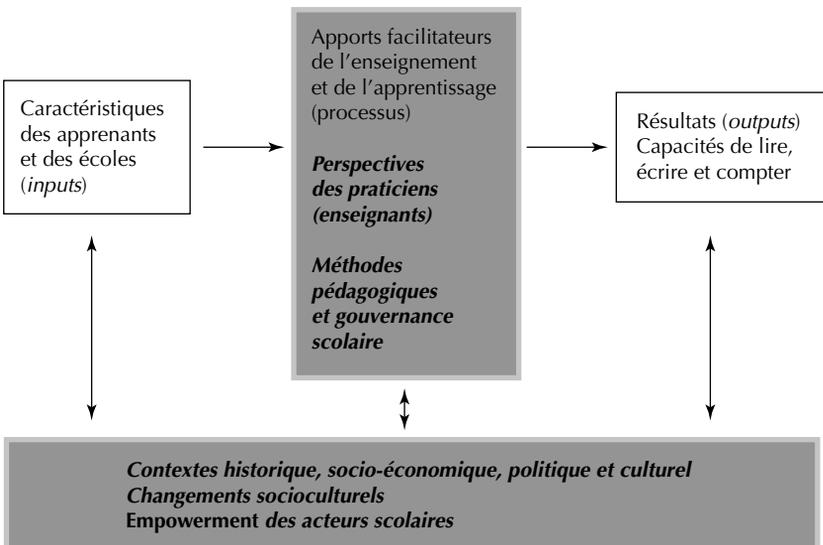
La plupart des modèles d'analyse de la qualité de l'éducation de base schématisent le système éducatif en trois sphères interconnectées, avec la sphère « processus d'apprentissage et d'éducation » placée au milieu (UNESCO, 2004 ; UNICEF, 2007, Heneveld & Craig, 1996). Dans la première sphère se situent les entrées du système (*inputs*), s'exprimant par l'accès à l'éducation. Dans la troisième sphère, on trouve les *outputs* (*outcomes*), qui se mesurent par les connaissances et les compétences acquises par les apprenants. La qualité de l'éducation doit, en principe, être située dans la sphère du milieu – « processus » – même si les deux autres l'influencent également.

1. Dans ce texte, étant donné que l'écrasante majorité de nos interlocuteurs sur le terrain était composée d'enseignantes, nous utiliserons de façon générique le terme « enseignante(s) » pour désigner à la fois les enseignantes et les enseignants.

Le cadre d'analyse de la qualité de l'éducation développé par Tikly et Barrett (2007) est explicitement basé sur les valeurs des différents acteurs de l'éducation. L'approche proposée relie la question de la qualité à l'analyse globale des contextes historique, socio-économique, politique et culturel plus larges dans lesquels elle se déploie. Ce cadre vise également à comprendre le rôle des systèmes d'éducation dans l'aggravation, la perpétuation ou la réduction des inégalités, en particulier celles liées au genre, à la classe sociale ou aux appartenances ethnique, linguistique ou religieuse. L'élément central du cadre est axé sur l'analyse des réalités et des perspectives des praticiens, des élèves et des communautés locales. Cela permet de donner du pouvoir (*empowerment*) aux décideurs politiques, aux enseignantes, aux élèves et à d'autres acteurs, en soutenant leur développement en tant que praticiens réflexifs et agents des changements socioculturels. Même si les données recueillies par notre enquête de terrain recouvrent la plupart des principes de Tikly et Barrett (2007), nous concentrerons plus spécifiquement notre cadre d'analyse de la qualité de l'éducation (figure 1), dans cet article, sur les cinq éléments suivants :

- les perspectives des praticiens (enseignantes)
- les méthodes pédagogiques et la gouvernance scolaire
- les contextes (historique, socio-économique, politique et culturel) de la politique éducative brésilienne concernant l'éducation de base
- les changements socioculturels qui affectent la profession enseignante
- l'*empowerment* des acteurs scolaires.

Figure 1 : Cadre d'analyse de la qualité de l'éducation de base



L'originalité de notre cadre d'analyse est liée au fait qu'il postule que la qualité de l'éducation doit donner du « pouvoir-savoir » aux praticiens, afin qu'ils contribuent efficacement aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Une amélioration de la qualité de l'éducation de base élargirait donc les compétences et les possibilités d'action des enseignantes et des élèves. Cette contribution a donc pour objectif principal d'analyser la question de la qualité de l'éducation de base au Brésil, à partir de deux perspectives complémentaires. D'une part, nous tenterons d'évaluer les politiques éducatives nationales au niveau de leur impact pour améliorer la qualité de l'éducation de base. D'autre part, nous explorerons les opinions et les points de vue des enseignantes sur le terrain, à propos de la qualité de l'éducation de base et de leur engagement professionnel.

2 POLITIQUES ÉDUCATIVES ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

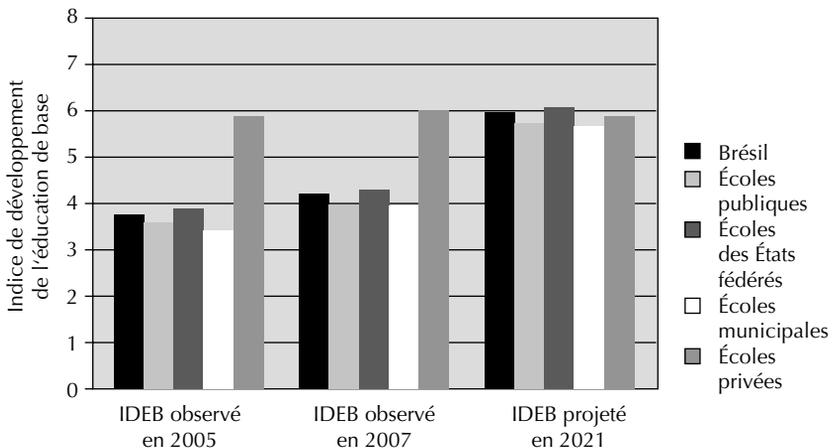
D'entrée de jeu, afin d'illustrer la perspective adoptée dans cette contribution, il nous paraît important de mettre en évidence quelques aspects qui soutiennent nos propos au sujet du débat sur la qualité de l'éducation de base au Brésil. Tout d'abord, il faut souligner que les aspects quantitatifs précèdent les aspects qualitatifs. En d'autres termes, nous observons que tous les systèmes scolaires actuellement connus pour leur qualité sur le plan international, en particulier ceux des pays de l'OCDE, ont commencé par développer l'accès massif à l'école. L'histoire contemporaine de l'école, y compris en Europe, se caractérise à l'origine par des classes surchargées et une augmentation rapide du nombre d'élèves. Par conséquent, nous avons besoin d'évaluer les progrès quantitatifs réalisés dans l'éducation de base au cours de la dernière décennie au Brésil, car ils constituent l'assise sur laquelle la qualité peut se construire. Deuxièmement, il est incontestable que la qualité de l'éducation de base se mesure par l'homogénéité de l'offre éducative à différents groupes sociaux et à différentes régions du pays. Dans le cas brésilien, de toute évidence, la qualité de l'éducation de base varie selon les réseaux public ou privé (Avalos-Bevan, 2006; Cury, 2008). De même, il est indéniable que les enfants du nord et du nord-est du pays ne reçoivent pas, dans la plupart des cas, une éducation de qualité comparable à celle offerte aux enfants du sud et du sud-est du pays (Plank, 2001). Troisièmement, il est important d'évaluer ce que les élèves apprennent par rapport aux normes nationales et internationales. Quatrièmement, nous pensons qu'une éducation de base de qualité n'est possible qu'avec l'appui d'un corps enseignant formé de professionnels qualifiés, motivés et reconnus dans leur mission socio-éducative. C'est cet aspect fondamental dans la qualité de l'éducation qui nous a amenés à accorder une place de choix aux points de vue des enseignantes sur le terrain. Cette posture constitue d'ailleurs la

principale originalité de ce texte, par rapport à la littérature existante sur ce thème. Nous tenterons également d'identifier les apports à la qualité de l'éducation de base d'une meilleure articulation entre les niveaux micro (école, praticiens) et macro (législation scolaire, politique éducative).

2.1 L'indice de développement de l'éducation de base

La qualité de l'éducation de base, au Brésil, peut être approchée à travers l'indice de développement de l'éducation de base (*Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, IDEB). Cet instrument a été élaboré par le ministère brésilien de l'Éducation pour mesurer les progrès du pays dans son ensemble, des États fédérés et des municipalités, en matière d'éducation de base. Cet indice statistique combine deux composantes : a) des indicateurs de flux des élèves (taux de scolarisation, de permanence et de sortie du système scolaire); b) des indicateurs de résultats des élèves, dans des tests standardisés effectués tout au long de leur scolarité. Cet indice varie de 0 à 10. La valeur 6 indique le niveau d'éducation de base atteint par les pays développés de l'OCDE sur la base des enquêtes internationales. Le graphique 1 résume l'évolution récente et projetée de l'IDEB pour les quatre premiers degrés de l'enseignement primaire (enfants âgés de 6 à 10 ans), selon les différents types de réseaux scolaires.

Graphique 1 : Indice de développement de l'éducation de base au Brésil (Quatre premiers degrés de l'enseignement primaire)



Source: INEP (2008).

Entre 2005 et 2007, nous observons une amélioration sensible de l'IDEB, particulièrement en ce qui concerne les écoles municipales et celles des États fédérés. Par contre, nous mesurons le chemin à parcourir pour atteindre les objectifs du pays pour 2021. Par ailleurs, environ 20% des écoles municipales ont un IDEB préoccupant. Ces écoles, dont la qualité de l'éducation de base est la plus faible, sont concentrées dans les régions les plus pauvres du pays (INEP, 2008).

2.2 Les inégalités sociales et régionales

Dans la mesure où la majorité des enfants issus des familles défavorisées fréquente les écoles municipales et celles des États fédérés, les écoles privées ont assez logiquement un IDEB supérieur aux écoles publiques, ce que le graphique 1 montre clairement. Pour ce qui est des différences entre les États fédérés, le tableau 1 illustre l'amélioration de l'IDEB, entre 2005 et 2007, dans l'ensemble des États concernés par notre enquête de terrain. Toutefois, l'écart entre l'État le mieux classé (Paraná) et l'État le moins bien classé (Goiás) demeure important (0,7).

Tableau 1 : Évolution de l'indice de développement de l'éducation de base, entre 2005 et 2007, dans les États concernés par la recherche

	IDEB 2005	IDEB 2007
Brésil	3,8	4,2
Paraná	4,6	5,0
São Paulo	4,7	4,9
Minas Gerais	4,7	4,7
Goiás	4,1	4,3

Source: INEP (2008).

2.3 Les compétences des élèves

Au cours des dernières années, le Brésil a développé des outils d'évaluation régulière des performances des élèves, en utilisant des tests standardisés. Ce système d'évaluation de l'éducation de base (SAEB) repose sur deux instruments: l'évaluation nationale de l'éducation de base (ANEB) et l'évaluation nationale du rendement scolaire (ANRESC). Une enquête, menée en 2003, a montré que 18,7% des élèves brésiliens qui ont terminé la 4^e année de l'école primaire ont une capacité de lecture extrêmement limitée et ne peuvent pas lire des phrases simples (INEP, 2004). Sur le plan international,

la participation du Brésil à l'enquête PISA 2006 a montré les faibles compétences des élèves brésiliens comparativement à la moyenne de l'OCDE. Cette différence est statistiquement significative. Ainsi, en sciences, le Brésil a obtenu 390 points, contre 500 pour la moyenne de l'OCDE. En lecture, le score brésilien est de 393, loin des 492 points obtenus en moyenne par les pays de l'OCDE. En mathématiques, le Brésil totalise 370 points, contre 498 en moyenne pour l'OCDE (OCDE, 2007).

En raison de la faiblesse des performances scolaires des élèves brésiliens en regard du niveau international, la dernière décennie a vu apparaître au Brésil un débat public intense sur la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement de base. Ce débat s'est focalisé à l'origine essentiellement sur deux volets, relevant à la fois de la législation et aussi des politiques redistributives. Tout d'abord, les mesures législatives favorisant la réforme du système éducatif brésilien se sont traduites par l'adoption, en 1996, de la LDB, qui a changé en particulier les conditions de formation et d'engagement des enseignantes. Ensuite, la réduction des inégalités liées au financement de l'éducation publique a conduit au lancement de deux programmes fédéraux d'aide à l'éducation de base (Fonds de maintien et de développement de l'enseignement fondamental et de valorisation du magistère, FUNDEF; Fonds de maintien et de développement de l'éducation de base et de valorisation des professions de l'éducation, FUNDEB)². Ces fonds publics visent à redistribuer les ressources fédérales aux régions les plus pauvres, et à introduire des incitations financières destinées à l'amélioration des conditions de travail du corps enseignant. Ces initiatives obligent, par exemple, les États fédérés et les municipalités à affecter au moins 60% de leur budget à l'éducation et 12% à l'enseignement primaire (Neri & Buchmann, 2007). L'étude de Sobreira et Campos (2005) a tenté d'évaluer l'impact du FUNDEF sur des variables qui mesurent la qualité de l'enseignement fondamental public offert dans le pays. Cette étude montre que le Brésil a pu augmenter la durée moyenne de l'éducation de base, et garantir un financement minimal pour l'école de base dans les communes pauvres. Toutefois, la qualité de l'éducation de base est encore insuffisante, puisque les performances des élèves dans des tests standardisés ont même baissé ces dernières années. Le rôle de l'investissement public est donc d'autant plus important pour inverser cette tendance préoccupante, consistant à obtenir des progrès uniquement quantitatifs en matière de scolarisation.

2. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.*

3 LE TRAVAIL ET L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTES

En matière d'analyse de la qualité de l'éducation de base, une approche complémentaire à l'analyse des politiques éducatives consiste à explorer les perspectives des praticiens, ainsi que leur vision de la qualité de l'éducation de base, de leur métier et de leurs conditions de travail. Cette démarche permet de rendre compte des principales dimensions de la qualité de l'éducation de base (Tikly & Barrett, 2007 ; UNESCO, 2004).

3.1 L'enquête de terrain

Nous avons travaillé dans deux États brésiliens de la région sud-est (Minas Gerais, São Paulo), un État du sud (Paraná), et un État du centre-ouest (Goiás). L'enquête s'est déroulée dans 11 écoles (9 publiques et 2 privées). Notre échantillon se veut hétérogène et ne prétend pas à une représentativité de l'ensemble du système éducatif brésilien. Les États retenus se situent au-dessus de la moyenne nationale sur le plan du développement de l'éducation de base. Nous avons choisi des écoles qui reflètent la diversité du système éducatif dans les régions considérées. Cette diversité concerne la tutelle administrative (État, municipalité, privé) et la localisation (urbaine, rurale). Le tableau 2 décrit le contexte professionnel des 51 enseignantes rencontrées lors de notre enquête de terrain. Toutes les enseignantes interviewées travaillent au niveau de l'enseignement fondamental, destiné aux élèves âgés de 6 à 14 ans.

Tableau 2 : Les écoles de l'enquête de terrain

État	Municipalité	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Nombre total d'enseignantes	Nombre d'enseignantes interviewées
GOIÁS	Catalão	1 (école rurale)	82	8	4
MINAS GERAIS	Irai de Minas	1 (école rurale)	78	8	6
	Ituiutaba	1 (école urbaine)	660	55	3
	Uberlândia	3 (écoles urbaines dont 1 école privée)	1568	104	15

État	Municipalité	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	Nombre total d'enseignantes	Nombre d'enseignantes interviewées
PARANÁ	Curitiba	3 (écoles urbaines dont 1 école privée)	4051	247	19
SÃO PAULO	Presidente Prudente	2 (écoles urbaines)	DND*	DND	4
TOTAL		11 écoles (2 rurales et 9 urbaines)	6439	422	51

* Données non disponibles.

Les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignantes sur leur lieu de travail ont constitué la principale méthode utilisée pour la collecte des données. Les entretiens, d'une durée d'une heure, ont été réalisés entre les mois de mai et d'août 2008. Les enseignantes rencontrées représentent environ 10% de l'ensemble du corps enseignant travaillant dans les écoles concernées. Le recrutement des participants à l'enquête s'est fait sur une base volontaire. Les critères de sélection des enseignantes ont été la disponibilité et l'intérêt pour participer à notre recherche. Les entretiens avec les enseignantes ont porté sur les principaux points suivants : le choix du métier, la qualité de l'enseignement, l'évolution de la profession, la collaboration école-famille. Les entretiens avec les directeurs ont abordé essentiellement l'organisation, l'environnement socioculturel et le fonctionnement de l'école. Pour mener à bien les entrevues, nous avons obtenu l'autorisation du directeur de chaque école. Tous les entretiens ont été enregistrés, puis intégralement transcrits.

3.2 Les principaux axes du discours des enseignantes sur la qualité de l'éducation et sur leur profession

Nous avons d'abord fait une première lecture globale de l'ensemble des données, afin de faire ressortir les thèmes récurrents. Nous avons ensuite effectué une première analyse et codifié l'ensemble des données en fonction de leur nature et des thèmes identifiés. La validité de notre analyse a été assurée par le recours à la triangulation des sources d'information et d'analyse. La triangulation consiste à mettre en œuvre plusieurs démarches en vue de la collecte de données pour l'étude du comportement humain.

Trois démarches ont été utilisées lors de notre enquête : a) entretiens semi-directifs avec les enseignantes ; b) observations³ des écoles, entretiens avec les directeurs et participation à des activités scolaires ; c) séminaire commun chercheurs et enseignantes (y compris les participantes à l'enquête). Cette troisième démarche a amené notre équipe de recherche à organiser, à la suite d'une première analyse des données, quatre séminaires⁴ destinés aux participantes aux entretiens ainsi qu'à d'autres enseignantes travaillant dans les mêmes municipalités. Ces séminaires ont eu un grand succès, avec la participation d'environ 600 enseignantes. Les discussions et les débats qui ont eu lieu durant les séminaires ont éclairé la deuxième analyse présentée dans ce texte, en stabilisant les catégories principales du discours des enseignantes, et en mettant en évidence les tendances présentes dans la plupart des écoles.

Dans cette section sont présentés des extraits récurrents et significatifs, issus des entretiens, permettant d'éclairer la praxis des enseignantes dans le traitement des enjeux professionnels et sociaux de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base. La réflexion critique des enseignantes apparaît clairement dans nos données. Les points de récurrence émergent de l'articulation de cette réflexion critique avec la réalité, telle qu'elle est vécue quotidiennement dans les écoles enquêtées. Ces points de convergence de nos interlocutrices s'expriment notamment sous la forme de prises de position, de désespoir, voire d'impuissance face aux difficultés que connaît l'éducation de base, en particulier dans les écoles publiques. L'analyse effectuée se veut fidèle à la structure du discours exprimé dans les entretiens et les séminaires communs⁵.

3.2.1 LE CHOIX DE LA PROFESSION

Les enseignantes rencontrées ont longuement évoqué les circonstances qui les ont amenées à devenir enseignantes. Elles ont mentionné les personnes et les événements majeurs qui ont motivé leur engagement dans l'enseignement. Une première constatation qui s'impose est la diversité des modes d'entrée dans cette profession. Dans l'ensemble, nous avons observé deux voies principales conduisant à la profession enseignante au Brésil.

3. Les observations ont porté sur l'infrastructure de l'école, l'organisation des classes, les liens entre l'école et l'environnement externe. L'équipe de recherche, formée de deux ou trois chercheurs, est restée en moyenne une journée dans chacune des écoles enquêtées.

4. L'objectif initial des séminaires était de présenter les résultats de l'enquête aux participantes aux entretiens. Toutefois, en raison de l'intérêt suscité, nous avons considéré que les apports de ces journées contribuaient à la validation de notre analyse des données. Les séminaires étaient organisés en trois parties : 1) présentation de la première analyse des données par les chercheurs ; 2) apports des participantes sur des dimensions additionnelles contribuant à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base ; 3) discussion générale et formulation des changements souhaités par les enseignantes.

5. Les extraits utilisés ont été traduits du portugais par le deuxième auteur, elle-même enseignante-chercheur.

La première, peu fréquente, est une vocation précoce, toujours doublée d'une passion pour la profession, transmise par des membres de la famille ou des éducateurs remarquables. La deuxième voie, davantage représentée dans les entretiens, correspond à un « choix par défaut ». L'ensemble des enseignantes se répartit entre ces deux extrêmes.

Vocation précoce et contexte familial

Certaines enseignantes (environ 10% des personnes interviewées) ont exprimé leur sentiment précoce d'être faites pour devenir enseignantes comme le montrent les deux extraits suivants :

C'était vraiment une vocation qui est venue dès l'enfance. Je donnais déjà des leçons aux poupées, comme cela se dit ! C'est l'instinct même de la vocation (Entretien 2).

C'était un choix par vocation, dès l'enfance, c'était une vocation et non pas un accident (Entretien 23).

En dépit des difficultés, les enseignantes qui ont choisi le métier tiennent à leur travail :

Mon choix est dû à la passion de faire la classe... Je suis très heureuse quand je peux transmettre un peu de ce que je sais à mes élèves... D'ailleurs, je pense que l'enseignante est en quelque sorte un formateur d'opinion. Pour les professionnels de l'enseignement, ils doivent donner leurs leçons avec amour et passion, parce que si on regarde l'aspect financier, il faut s'accrocher pour remplir cette fonction avec plaisir (Entretien 12).

Le plaisir que procurent les tâches et les activités d'enseignement est souvent rapporté :

J'ai tellement désiré travailler dans ce domaine d'activité, je veux enseigner. J'aime cela, en particulier, j'aime préparer des activités pour les élèves mettant en œuvre les différences, les contrastes, les installations, les difficultés... C'est ce qui me motive pour continuer... (Entretien 37).

Par ailleurs, le besoin de travailler avec les enfants renforce le choix de la profession :

L'enseignement, c'était une option bien personnelle... Mon rêve a toujours été de faire le magistère (formation à l'enseignement). Ainsi, j'ai fait les cours du magistère et de pédagogie. Moi, j'ai toujours aimé enseigner même à mes amis. Parfois, j'allais à l'école le samedi pour enseigner à mes amis. J'ai toujours eu de la facilité. L'école a été une chose agréable pour moi, apprendre et enseigner aussi. C'était donc bien une passion (Entretien 30).

On remarque que la passion pour l'enseignement est étroitement liée aux contacts humains :

J'aime les relations avec les gens et être en contact avec eux (Entretien 41).

Un choix par défaut, mais qui finit par convaincre certaines !

La majorité des 51 enseignantes rencontrées peuvent être classées dans le groupe du « choix par défaut ». Toutefois, certaines enseignantes ont indiqué que, malgré le manque de motivation initiale, elles ont fini par apprécier la profession :

Moi je n'ai pas choisi de devenir enseignante. Le magistère était le seul cours du niveau secondaire qui existait dans ma région d'origine. Ma mère voulait cette formation à l'enseignement, et l'école était très belle, et dirigée par des religieuses. J'ai fini par faire le magistère. À la fin de ma formation, j'ai travaillé dans les services sociaux dans une zone rurale, et donc je me suis intéressée aux gens, mais je n'ai pas choisi à l'origine de devenir enseignante... (Entretien 24).

Pour les enseignantes ayant pris cette option par défaut, et notamment celles qui ont plus de 50 ans, ce non-choix est lié au manque d'alternatives pour la poursuite des études dans de nombreuses régions :

La raison de mon arrivée dans la profession enseignante était le manque de possibilités de travail dans ma région d'origine. Antérieurement, une femme devenait enseignante ou femme au foyer; moi, j'ai préféré être professeure d'école [...] c'était l'unique option que j'avais (Entretien 25).

Ainsi, la tendance générale est un choix de l'enseignement comme une option de carrière par défaut, souvent par manque d'autres perspectives professionnelles plus attrayantes. Avec la massification de la scolarisation, la profession enseignante a eu tendance à recruter au Brésil de plus en plus de personnes pas réellement intéressées par l'enseignement. L'éducation devient une « occupation en l'absence de quelque chose de mieux à faire », selon l'expression utilisée par les enseignantes interrogées.

D'autres interviewées ont fini par s'accommoder de l'enseignement pour des raisons diverses, allant de la découverte tardive de la passion dans l'action à la possibilité de travailler pendant les études :

Je ne sais pas... d'abord, je n'appellerais pas ça un choix, mais une adéquation... J'ai commencé à enseigner durant mes études universitaires. Cela a été quelque chose qui m'a permis de concilier université et travail à l'école... Le choix est venu après... Puis, est venu le goût, une dépendance et une identification à l'enseignement (Entretien 32).

Le changement de posture par rapport à la profession, entre le « début forcé » et la suite de la carrière, peut être radical :

En fait, je n'ai pas choisi de devenir enseignante, bien au contraire, je ne voulais pas être enseignante. Ce n'était pas ma première option de profession. C'est un peu par hasard que j'ai commencé à faire le cours de formation à l'enseignement. Et de là, je me suis passionnée pour la profession et j'ai aimé. Donc, en vérité, je n'ai pas choisi de devenir enseignante (Entretien 47).

Une autre observation intéressante faite par une personne interrogée concerne l'âge où le choix de la profession était effectué, auparavant, au Brésil :

Mon choix, il s'est construit étape par étape, il s'est construit avec les retours que vous avez de votre entourage, l'histoire de votre famille... Par exemple, ma mère s'est formée à l'enseignement, mais elle n'a pas travaillé. Ma tante aussi. Moi, j'ai fait le magistère et j'ai enseigné. Le problème est qu'au Brésil, ce choix se faisait très tôt auparavant. Moi, j'étais obligée de choisir à 16 ans en terminant la 8^e année. Et quand vous avez 16 ans, vous êtes un adolescent. La confusion est grande... Je n'ai pas choisi cette profession... par l'établissement de liens avec les enfants, j'ai choisi parce que j'avais une facilité dans la parole, j'ai toujours aimé beaucoup parler. Je pensais que mes professeurs auraient pu être plus dynamiques, plus encourageants pour leurs élèves en classe... (Entretien 33).

Les opinions des enseignantes doivent être mises en perspective avec la tension actuelle que vit la profession enseignante au Brésil, entre la volonté des pouvoirs publics d'« anoblir » la profession en décrétant l'universitarisation, et la réalité du terrain, où l'on rencontre des enseignantes majoritairement formées au niveau secondaire dans le cadre du magistère⁶, avec une formation universitaire continue effectuée parfois par le biais de programmes à distance. En raison de la massification de l'enseignement, il est difficile pour les écoles de combler tous leurs besoins en personnel enseignant possédant tous les diplômes requis par la législation en vigueur.

3.2.2 LA FORMATION INITIALE ET SA CONTRIBUTION À LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

L'écrasante majorité des enseignantes interrogées a terminé le magistère et effectué un cours de pédagogie du niveau supérieur, pour se conformer à la loi nationale sur l'éducation. Une grande partie des études supérieures

6. Le magistère est une formation du niveau secondaire qui assurait la formation des enseignantes du primaire (de la 1^{re} à la 4^e) au Brésil. Théoriquement, elle devrait disparaître pour se conformer à la législation actuelle, qui stipule l'obtention d'un diplôme universitaire pour pouvoir enseigner au niveau de l'éducation de base. Le diplôme universitaire (Baccalauréat universitaire) est obtenu par la conclusion d'une formation universitaire appelée *curso de pedagogia* (cours de pédagogie).

de pédagogie a été menée dans des établissements d'enseignement privé supérieur, qui offrent des facilités de paiement.

Lorsqu'on a demandé aux enseignantes si la formation initiale reçue avait contribué à la qualité de l'éducation qu'elles dispensaient dans leur classe, nous avons observé des différences notables dans leurs réponses. Pour les enseignantes qui avaient une expérience pratique préalable d'enseignement, la formation universitaire a largement développé leurs compétences pédagogiques, comme l'exprime cette enseignante âgée de 40 ans, ayant 17 ans d'expérience :

Ma formation m'a beaucoup aidée, dans tous les domaines de mon travail, j'avais besoin d'une base théorique pour supporter ma pratique (Entretien 7).

Toutefois, la plupart des enseignantes perçoivent un important décalage entre formation universitaire et travail quotidien. Elles affirment que la théorie détachée de la pratique de certains cours universitaires a peu de sens. Le plus souvent, ce sont les cours de formation continue qui permettent de compenser les lacunes de la formation initiale universitaire :

Non, la formation universitaire ne m'a pas aidée, elle est loin de la réalité qui se trouve dans la salle de classe. La formation que j'ai reçue dans le magistère est beaucoup plus pratique que le cours de pédagogie. Le cours supérieur de pédagogie reste dans la théorie, loin de la salle de classe. La formation universitaire élargit l'horizon, permet de connaître les principaux auteurs, l'histoire de l'éducation dans le pays, mais la réalité de mes élèves, je l'ai apprise en dehors des cours universitaires, par la gestion au jour le jour de ma classe (Entretien 8).

La formation universitaire ne parvient pas à combler le fossé entre la théorie et la pratique, comme l'expriment ces trois enseignantes :

Ce qu'on nous enseigne à l'université est une chose, et ce que vous vivez dans la réalité en est une autre, totalement différente. Parce qu'à l'université, on nous a enseigné la théorie. La manière de faire la classe, cela tu l'apprends dans ta pratique avec ta classe. [...] Cette situation aide peu, les universitaires doivent travailler sur la manière d'entrer dans la classe et de donner des leçons. Cela représente une grande difficulté pour nous (Entretien 2).

Le cours de pédagogie aide peu, en fin de compte. Parce que les questions de la vie quotidienne dans la salle de classe ne sont pas prises en considération dans les cours de pédagogie. Alors, nous finissons par étudier des modèles pédagogiques de référence, se distanciant ainsi des problèmes qui existent à l'école (Entretien 49).

Je pense que ma formation à l'université était excellente, j'ai une bonne base théorique. Mais à l'heure de la pratique, je sens un manque, je pense que les cours à l'université sont très éloignés de la vie quotidienne de l'école, le cours de pédagogie ne prépare pas à la routine scolaire (Entretien 50).

En général, pour les participantes à notre enquête, la formation initiale universitaire n'a pas contribué à l'amélioration de leur travail en classe. Toutefois, cette évaluation varie en fonction du cursus et de l'expérience professionnelle préalables. Les enseignantes qui ont fait uniquement le cours de pédagogie à l'université sont les plus critiques sur son apport. Les enseignantes qui ont suivi le cours du magistère et qui ont eu, la plupart, une expérience professionnelle dans l'enseignement avant d'entreprendre la formation pédagogique à l'université l'évaluent positivement. Elles rapportent que le cours du magistère fournit le soutien nécessaire pour faire face aux problèmes pratiques principaux de la gestion au jour le jour d'une classe. Toutefois, certaines peuvent critiquer aussi le niveau de la formation du magistère :

Le magistère est très basique. Pour enseigner, j'ai trouvé que c'était très peu. À l'époque, je travaillais dans l'enseignement public, dans une crèche, et j'ai cherché des livres pour me perfectionner. Jusque-là, je ne savais rien de l'éducation infantine. Le magistère n'abordait pas la petite enfance, à l'époque. Alors j'ai acheté beaucoup de livres. Et puis, j'ai commencé à agir pour obtenir une meilleure qualité d'enseignement pour mes élèves. Puis, après les études universitaires, je me suis considérablement améliorée au niveau de mes compétences, à la fois au niveau de l'histoire de l'éducation brésilienne, et même ma propre biographie éducative... Ainsi je me suis améliorée... Je pense qu'il faut enseigner pour mieux comprendre le métier. Sinon, tout est très vague. Parce que la pédagogie est bien le travail au jour le jour avec l'enfant. Le cours de pédagogie à l'université d'aujourd'hui ne donne plus des techniques d'instruction, et il est plus théorique. Les professeurs universitaires semblent éloignés de la pratique (Entretien 36).

Les propos des enseignantes, sur la contribution potentielle de la formation initiale à la qualité de l'éducation qu'elles dispensent, mettent en lumière le défi principal auquel est confrontée la formation enseignante au Brésil : le choix des modèles de formation et des institutions les plus appropriées pour former le corps enseignant (Schaffel, 2007). Malgré les critiques adressées à la formation initiale, certains auteurs estiment que la mobilisation des savoirs appris durant le cours de pédagogie est possible dans le cadre de l'exercice du métier (Critina, De Almeida & Biajone, 2007). Les stages effectués en formation initiale peuvent contribuer à l'amélioration de l'éducation de base, à condition de mieux impliquer les écoles et les praticiens sur le terrain dans leur organisation et dans la formulation de leurs objectifs.

Lorsqu'on interroge les enseignantes sur le pouvoir du corps enseignant dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, elles sont unanimes pour dire que l'enseignante dans sa classe a un rôle clé à jouer dans ce domaine. Toutefois, elles font observer que ce pouvoir dépend aussi des conditions de travail leur permettant de contribuer à cette amélioration. Ces conditions incluent la mise à niveau des compétences professionnelles, de meilleurs salaires, davantage de ressources pour l'école, une plus grande implication

des parents et, aussi, un soutien accru des pouvoirs publics. Tout en étant conscientes de leur pouvoir-savoir pédagogique (*empowerment*), les enseignantes identifient les obstacles qui les empêchent d'exercer convenablement leur métier. L'engagement professionnel demeure donc possible, malgré les difficultés.

3.2.3 LA CONTRIBUTION DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT À UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ

Lorsque nous avons demandé aux enseignantes quelles étaient les méthodes pédagogiques les plus efficaces en classe pour améliorer la qualité de l'éducation, nous avons constaté qu'il existe toute une gamme de méthodes, utilisées et adaptées par les enseignantes au contexte de chaque classe :

Une méthode intéressante serait que l'enseignante ait une attitude studieuse et qu'elle cherche constamment à systématiser son enseignement. Souvent, de nombreux enseignants n'ont pas d'objectifs précis ni de méthodes à suivre; nous devons avoir une finalité. Ma méthode consiste à mélanger la méthode traditionnelle avec celle qui est considérée comme moderne, de faire réfléchir chaque élève sur ce qu'il est en train de faire. C'est aussi diversifier mon approche (Entretien 25).

Selon les enseignantes interrogées, il n'existe pas de recette qui garantisse la qualité. Toutes les méthodes présentent des avantages et des inconvénients. Cela dépend de la classe et de la localisation de l'école dans la municipalité. Une méthode peut fonctionner dans une classe, mais pas dans une autre classe de la même école. Des facteurs, tels que la réalité sociale locale et la motivation des élèves ou des parents, doivent être pris en compte. Il n'y a pas de méthode plus efficace qu'une autre, ou prête à l'emploi. Du fait que chaque enfant est unique, ce qui fonctionne est ce qui convient le mieux au public présent en classe à un moment donné :

Il n'y a pas de méthodes appropriées, toutes les approches pédagogiques ont des avantages et des inconvénients. Tu dois avoir conscience de la situation dans la classe pour voir la méthode la plus adéquate. Tu dois connaître toutes sortes de méthodes et leurs avantages et inconvénients. Il faut voir comment ton élève réagit face à la méthode adoptée. Il faut travailler en tentant de mobiliser chaque élève, et en utilisant toutes les méthodes possibles (Entretien 7).

Une autre enseignante soutient la diversification des approches pédagogiques :

Nous avons un peu de chaque ! Tout ce qui est bon dans une méthode, nous sommes preneurs... Parce que la méthode traditionnelle ne doit pas être abandonnée, parce qu'elle montre les limites, les règles, les enfants ont besoin d'organiser leur pensée, de réfléchir à ce qu'ils font. C'est ce que permet la méthode traditionnelle. Le socioconstructivisme, ce qu'il montre, c'est la recherche de la connaissance, la créativité... (Entretien 36).

Je pense qu'il n'y a pas la méthode qui sauve, mais l'intention de ce que vous voulez et de ce que vous choisissez (Entretien 33).

Finalement, les résultats combinés des entretiens et des séminaires communs, sur les méthodes efficaces pour améliorer les apprentissages des élèves, montrent la pluralité des méthodes et des savoirs mobilisés par les enseignantes dans leur travail quotidien, mais aussi le foisonnement et les changements soudains au niveau des méthodes pédagogiques vulgarisées par les réformes éducatives vécues sur le terrain. Certains États brésiliens ont ainsi adopté brusquement des approches socioconstructivistes, sans aucun rapport avec la formation et les conditions réelles d'exercice du métier. Nous avons en effet observé, dans les écoles enquêtées, que la plupart des orientations pédagogiques stipulées par les secrétariats d'éducation ne pouvaient pas être suivies par les enseignantes. Ainsi, les paramètres curriculaires insistent, par exemple, sur la nécessité d'ancrer l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans la découverte, par les élèves, du patrimoine historique de leur région. Or, les moyens de transport des élèves, indispensables pour mettre en pratique cette recommandation, manquent cruellement.

3.2.4 L'INFRASTRUCTURE SCOLAIRE ET L'IMPORTANCE DU PROJET POLITICO-PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES

Dans l'ensemble, les enseignantes ont indiqué que l'infrastructure était essentielle pour promouvoir une éducation de qualité. Il existe un consensus, tant dans le secteur public que privé, sur l'importance des ressources matérielles (bâtiments scolaires, organisation des classes, livres didactiques, ordinateurs, laboratoires, etc.) pour une éducation de qualité. Toutefois, même quand l'infrastructure n'est pas adéquate, la plupart des enseignantes rencontrées conviennent que le travail pédagogique en classe peut faire la différence en matière de qualité. L'exemple le plus intéressant à relever est la capacité des enseignantes, dans les écoles rurales isolées, à contourner le manque de manuels scolaires par le recours intensif au découpage de photos et de textes de magazines, qu'elles apportent de leur propre initiative.

Par ailleurs, lorsque nous avons demandé aux enseignantes d'évaluer la qualité de l'enseignement dans leur école, des différences marquées entre écoles publiques et écoles privées ont été soulignées. Dans le secteur privé, l'accent est mis sur la capacité de dispenser aux élèves des leçons plus intéressantes, avec des matériaux pédagogiques très variés. Du fait que ces écoles ont déjà une bonne infrastructure et de multiples moyens didactiques⁷, des ressources complémentaires seraient utiles pour diversifier les enseignements.

7. De nombreux réseaux d'écoles privées au Brésil, comme le réseau catholique des écoles maristes, ou le réseau privé Positivo, disposent de leurs propres entreprises de fabrication de moyens d'enseignement standardisés, qui couvrent l'ensemble des degrés scolaires.

Dans le secteur public, les enseignantes nous ont signalé que les ressources de base faisaient défaut pour une éducation de qualité, en particulier dans les écoles rurales. Ces dernières reçoivent des fonds publics insuffisants pour répondre à leurs besoins. Elles sont souvent obligées de chercher d'autres ressources, en faisant appel aux parents et à la communauté locale :

L'école publique reçoit peu de ressources. Ces ressources ne suffisent pas à assurer le fonctionnement minimal de l'école ou à offrir une collation aux élèves. L'argent qui vient permet juste de maintenir le strict minimum. Tu dois demander de l'aide à d'autres personnes. À la communauté, tu ne peux pas trop demander, car c'est une communauté pauvre (Entretien 1).

Nous avons également demandé aux enseignantes leur avis sur la contribution du projet politico-pédagogique (PPP) à la qualité de l'enseignement. Le PPP est l'équivalent, en France ou en Suisse, du projet d'établissement. Il constitue donc le principal outil de gouvernance scolaire dans les écoles brésiliennes, dans la mesure où il fait le lien entre les politiques éducatives et le travail en classe. Les enseignantes rencontrées sont unanimes pour affirmer que le PPP est essentiel pour chaque école, car il offre des lignes directrices à suivre. Les meilleurs PPP, dans les écoles visitées, ont été conçus grâce à une mobilisation collective des enseignantes. Il s'avère par conséquent que le PPP est un paramètre important de la qualité de l'éducation de base, constituant un outil sur lequel le corps enseignant peut s'appuyer pour travailler et améliorer les apprentissages des élèves.

Cependant, les entretiens montrent également que le processus d'élaboration du PPP, en dépit de l'autonomie accordée aux enseignantes par certains directeurs, est encore situé dans une perspective verticale (*top-down*) émanant des responsables de l'éducation (ministères, directeurs, inspecteurs, coordinateurs). Les enseignantes insistent par ailleurs sur la nécessité de rendre le PPP opérationnel au niveau du travail quotidien :

Le PPP donne une direction à l'enseignante qui arrive à l'école, il trace le chemin que nous souhaitons suivre (Entretien 21).

La mise en œuvre sur le terrain du PPP est ardue, car de nombreux projets s'éloignent de la réalité de la classe. Le débat entre enseignantes sur le PPP ne porte donc pas sur son utilité, peu contestée, mais sur son application dans l'établissement scolaire, et ses liens avec le travail quotidien en classe. Une enseignante très active dans la mise en œuvre d'un PPP l'exprime clairement :

Nous n'arrivons pas à convaincre les collègues que le PPP est lié au programme d'organisation curriculaire, à la gestion de classe, aux contenus d'enseignement sélectionnés. Il est aussi lié aux positions théoriques que vous choisissez, le type

d'éducation que vous voulez... Je pense que la difficulté est de faire comprendre à l'enseignante que le PPP, c'est elle, et c'est pour elle (Entretien 33).

Lorsqu'une école travaille avec un PPP, il est indispensable, selon nos interlocutrices, d'être attentif à ce qu'il ne devienne pas un simple contrôle administratif, en laissant une certaine autonomie pédagogique aux enseignantes. Le PPP ne devrait pas être considéré comme un instrument de contrôle des enseignantes, mais comme un moyen de mobilisation collective, en inspirant leurs actions.

3.2.5 LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DANS LES RÉSEAUX PRIVÉ ET PUBLIC D'ENSEIGNEMENT

Dans le réseau privé, les enseignantes et les directeurs interrogés ont été unanimes pour souligner la qualité de l'éducation dans leur école, par rapport à d'autres réseaux, en particulier le secteur public. La quasi-totalité des enseignantes (dont la plupart ont aussi une charge d'enseignement dans le public), ont opté pour la scolarisation de leurs propres enfants dans des écoles privées. Les rares enseignantes qui ont choisi l'éducation publique pour leurs enfants l'ont fait par manque de ressources financières, jamais par choix.

Par ailleurs, nous avons identifié une tension permanente dans le discours des enseignantes du public, entre le désir d'améliorer la qualité de l'enseignement public et le choix du secteur privé pour la scolarisation de leurs propres enfants :

Nous avons choisi l'école privée... Garder mon enfant à l'école publique peut être intéressant, car cela donne plus d'expérience du vivre ensemble. Toutefois, nous avons choisi de le mettre dans le privé, car l'école privée prépare mieux au niveau du curriculum pour entrer à l'université publique [...] Nous croyons dans l'expérience de vie commune à l'école publique, mais pour rejoindre l'université publique, il est nécessaire d'aller au secondaire dans le privé. Je crois et je m'investis dans l'école publique, mon cœur est dans l'école publique. Nous avons des débats, mais nous n'arrivons pas à être entendus (Entretien 12).

Il semble aussi que les récentes politiques éducatives centrées sur les résultats, mises en œuvre au Brésil, ont eu une influence sur le discours de valorisation de la qualité du réseau privé :

Je pense que l'école privée montre qu'elle est de meilleure qualité. On constate cela, dans les évaluations qui nous montrent que la qualité est dans l'école privée. Peu d'écoles publiques sont en tête de la liste des écoles ayant les meilleures évaluations externes [...] Les parents qui ont les revenus les plus élevés mettent automatiquement, maintenant, leurs enfants dans une école privée. Ceux qui ne peuvent pas payer choisissent le public (Entretien 1).

Une stratégie habituelle des enseignantes consiste à opter pour le public au début de la scolarisation, puis, à mesure que leur enfant se rapproche des échéances sélectives du secondaire, à le transférer dans le privé :

J'ai travaillé aussi bien dans le privé que dans le public, et il est difficile de donner une opinion générale; nous avons de bonnes et de mauvaises écoles privées ou publiques, mais en général, une école privée est de meilleure qualité au Brésil. Mes deux filles ont fait l'enseignement fondamental dans le public, et l'enseignement moyen dans le privé. [...]. Tout d'abord, l'école publique doit s'améliorer afin que je décide d'y mettre mes enfants... Je suis énervée, parce qu'on met la faute uniquement sur l'enseignante. En fait, nous faisons pour nos enfants ce que les parents doivent faire (Entretien 25).

Nous avons même identifié l'existence d'un phénomène dont nous ne soupçonnions ni l'existence ni l'ampleur avant l'enquête de terrain : la contribution indirecte de l'éducation publique à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans le réseau privé. En effet, nous avons constaté que la plupart des enseignantes travaillant dans le réseau privé ont également une charge dans l'enseignement public. Or, elles ont toutes reconnu travailler différemment dans les deux réseaux. Dans le privé, il existe une obligation de résultats, et un plus grand contrôle administratif et pédagogique sur les enseignantes que dans le public. L'engagement et l'investissement dans le travail sont donc plus forts dans la partie de leur tâche effectuée dans le réseau privé. De surcroît, elles font face à moins de problèmes sociaux et comportementaux avec la clientèle des écoles privées⁸, ce qui favorise les apprentissages scolaires.

3.2.6 L'IMAGE ET LA RECONNAISSANCE DE LA PROFESSION

Sur la question de la reconnaissance sociale de la profession enseignante, nos interlocutrices ont été unanimes pour souligner l'absence d'une reconnaissance sociale positive. De plus, celle-ci a eu tendance à baisser au cours des dernières décennies :

Il y a 20 ans, la reconnaissance était meilleure, en particulier en ce qui concerne la reconnaissance des familles, de l'autorité de l'enseignante dans la classe, la reconnaissance de ce que l'enseignante dit ou fait... (Entretien 30).

S'il y a 20 ans, se former à l'enseignement était encore digne et relativement reconnu, aujourd'hui, cela est une source de compassion :

Ma pauvre, tu es enseignante? Mais comment ça! Tu vas trop souffrir, profite, change de cap... fais autre chose dans la vie (Entretien 7).

8. Une enquête récente montre que les salaires, dans l'enseignement public, sont meilleurs en moyenne que dans le privé. Toutefois, les écoles privées brésiliennes se caractérisent par l'hétérogénéité de leur échelle salariale (Gois & Takahashi, 2008).

Il y a une image négative de la figure de l'enseignante de l'éducation de base, perçue comme quelqu'un qui souffre, qui a une tâche difficile et qui doit avoir une patience extrême :

La plupart des gens pensent: *pauvre personne!* Comment supportes-tu tellement d'enfants... Ils font beaucoup de bruit, du désordre... la souffrance... les propres mères d'élèves nous disent: « mon Dieu, comment vous les supportez, regardez le bruit! » (Entretien 36).

Beaucoup d'enseignantes interrogées croient que le manque de reconnaissance et le faible prestige social de la profession d'enseignante aujourd'hui expliquent les bas salaires, et même les différences salariales entre les différentes catégories du corps enseignant (primaire, secondaire, privé, public). Sur ce dernier point, il existe un consensus, parmi les personnes interrogées, pour dire que la reconnaissance sociale de la profession est directement liée au réseau dans lequel l'enseignante opère (municipal, des États fédérés ou privé). La reconnaissance, du point de vue de la rémunération, est relativement plus élevée lorsque l'on travaille dans une école privée réputée. Mais en même temps, la profession enseignante n'est jamais envisagée comme une possibilité de carrière professionnelle pour les bons élèves, ni dans le réseau public ni dans le réseau privé.

Certaines enseignantes ont également soulevé la question de l'absence de reconnaissance par les élèves eux-mêmes, et non pas seulement dans la société. Dans la salle de classe ou au sein de l'environnement scolaire dans son ensemble, l'enseignante est également dévalorisée. Il existe un lien entre l'absence de respect de la part des élèves ou de leurs familles, et le manque de reconnaissance de la profession. Parmi les enseignantes des écoles privées, nombreuses sont celles qui ont signalé la difficulté de travailler avec la constante ingérence des parents-clients dans leur travail pédagogique qui finit par discréditer leur professionnalisme :

Lorsque vous avez une ingérence des parents, qu'on le veuille ou non, c'est un discrédit de la parole de l'enseignante. Quand une enseignante dit: « Votre fils ne va pas bien... ou a telle ou telle difficulté... » et que les parents n'acceptent pas ce genre de commentaires... fondamentalement, c'est une dévalorisation. Je veux dire... c'est comme dire à un médecin qu'il ne peut pas prescrire un traitement pour mon fils. Maintenant, l'enseignante n'a pas le droit de faire de telles observations... la parole de l'enseignante ne semble pas avoir de l'importance (Entretien 37).

Par ce qui précède, nous voyons que la profession enseignante n'est pas reconnue à sa juste valeur par la société. Elle est considérée comme une profession qui implique une souffrance et un sacrifice. Elle est le destin de ceux qui n'ont pas pu choisir d'autres métiers. Une activité accessible à n'importe qui. Faisant écho aux propres paroles des enseignantes, certai-

nes estiment que leur profession est vue comme une petite ou une sous-profession (*profissãozinha*⁹). De même, la formation universitaire de pédagogie à l'université est considérée ironiquement comme une filière d'« attente de mari » (*curso espera marido*¹⁰), réduisant encore plus la crédibilité et la reconnaissance sociale de la profession. Le faible prestige de la profession dans la société est ressenti par les enseignantes, avant même de commencer le cours de pédagogie :

Je pense que l'enseignement est considéré comme un *profissãozinha*, qui n'a pas une grande importance, qui n'est pas à la hauteur d'un médecin ou d'un chirurgien... (Entretien 10).

Ce constat de manque de reconnaissance sociale révolte les enseignantes :

Toutes les professions passent entre les mains de la profession enseignante. La profession enseignante devrait être la plus valorisée et elle l'est le moins... (Entretien 49).

Toute personne qui a l'intention de devenir enseignante est incitée par son entourage à choisir une autre profession, car, comme le disent nos interlocutrices, être enseignante c'est être pauvre et être confrontée à des difficultés financières, malgré les responsabilités. En effet, les enseignantes observent un décalage entre « faible statut social » et « responsabilité première en matière de scolarisation et d'éducation ». La famille confie l'enfant à l'école pour prendre soin de lui et l'éduquer, comme le soulignent les deux témoignages suivants :

La société a aujourd'hui une vue simpliste de ce qu'est une enseignante... une citoyenne ordinaire, sans aucune importance. Dans notre communauté, si l'enseignante réussit à faire apprendre quelque chose aux élèves, elle a une valeur, mais si les élèves n'apprennent rien, c'est elle qu'il faut blâmer (Entretien 2).

Dans la société, les enseignantes sont dévaluées. Lorsque vous êtes dans un groupe de personnes... « Mon Dieu, tu travailles comme professeure. Tu sembles nager à contre courant. Tu n'as pas eu l'occasion de travailler ailleurs ? Tu n'as pas voulu d'une autre formation ? Tu ne voulais pas d'un vrai défi dans ta vie. Tu n'as pas cherché un autre chemin et tu as opté pour le plus facile : faire des leçons. C'est pourquoi tu as fait le cours de pédagogie ? Le cours d'« attente de mari »... » Comme enseignante, tu entends souvent ce genre de paroles, nous sommes constamment confrontées à cela (Entretien 8).

9. Diminutif du mot profession, utilisé dans un sens péjoratif dans ce contexte.

10. Dans la mesure où une carrière d'enseignante ne permet d'avoir qu'un salaire d'appoint.

À propos de leurs salaires, les enseignantes ont été unanimes pour dire que le salaire actuel des enseignantes n'est pas correct et ne permet pas d'avoir une vie digne. Ainsi, pour s'en sortir, elles ont besoin de doubler, ou même de tripler leur journée de travail. Cela provoque une grande pression et une fatigue qui finissent par nuire à la qualité de l'éducation qu'elles dispensent. Cependant, les enseignantes ont souligné qu'il n'y avait pas de lien mécanique entre la rémunération et la performance. Même avec des salaires bas, elles tentent d'offrir un enseignement de qualité. Nous retrouvons ici la possibilité d'un engagement professionnel malgré un contexte ingrat. Par ailleurs, l'amélioration des salaires serait une condition nécessaire, mais pas forcément suffisante d'après la majorité de nos interlocutrices, pour améliorer la qualité de l'éducation publique.

Un salaire équitable, selon les enseignantes interrogées, est celui qui permettrait des conditions de vie normales : acheter une petite maison, des livres, suivre des cours, voyager un peu, avoir une assurance-santé et quelques loisirs.

La question salariale est au centre des débats sur la qualité de l'éducation de base au Brésil. Le salaire ne donne que les conditions minimales de survie. C'est un facteur qui affecte, entre autres, la qualité de l'enseignement. Les enseignantes rapportent qu'il y a une plus grande pression des nouvelles politiques éducatives pour rendre des comptes, mais sans aucune compensation financière. Les conditions de travail ont été intensifiées par les exigences des réformes éducatives en cours, et en particulier celles qui concernent le curriculum réformé, ou les élèves en difficulté. Progressivement, la responsabilité de la réussite ou de l'échec a été attribuée aux enseignantes. Cependant, les conditions nécessaires pour l'évolution et le développement de leur travail à l'école n'ont pas été créées. Les enseignantes sont sous pression, car elles doivent constamment se mettre à jour et chercher de nouvelles façons d'améliorer la qualité de leur enseignement.

Sous l'impulsion des réformes éducatives financées et impulsées par la Banque mondiale, notamment dans les États de Minas Gerais et du Paraná, le corps enseignant a été soumis durant les années 1990 et 2000 à une série de nouvelles pressions pour se former, se recycler, changer ses méthodes et fournir un travail administratif de plus en plus lourd. Le curriculum fut également de plus en plus prescrit (Tommasi, Warde & Haddad, 1996). Le document publié par le secrétariat de l'éducation de Minas Gerais illustre bien cette redevabilité administrative croissante, censée améliorer la qualité de l'éducation (Oliveira, 2003 ; Secretaria de Estado de Educação, 2003).

3.2.7 LES PRIORITÉS POUR AMÉLIORER L'ÉDUCATION PUBLIQUE

Dans la dernière partie de l'entretien, nous avons demandé aux enseignantes leur avis sur les mesures en matière de politiques d'éducation permettant d'assurer une éducation de qualité pour tous les élèves. Parmi les mesures

qu'elles considèrent comme prioritaires, deux thèmes récurrents émergent : la valorisation salariale et davantage d'investissements dans l'école publique :

Verser des salaires dignes, et donner la possibilité à tous ceux qui travaillent dans les écoles d'étudier, la possibilité de faire un cours complémentaire... Changer l'école afin que chaque enseignante puisse avoir un salaire décent dans un seul poste. Elle pourrait revenir à l'école en dehors des heures de classe pour travailler avec les élèves en difficulté et faire du soutien pédagogique (Entretien 1).

Les enseignantes exigent d'avoir des conditions plus dignes pour travailler, et davantage d'aide pour leur formation continue. La suppression de la double, ou parfois triple journée de travail, avec la possibilité d'assumer une seule charge horaire dans une seule école, sont des priorités partagées par nos interlocutrices.

Au-delà de ces exigences, la collaboration entre les parents et l'école a également été très commentée. Les enseignantes appellent à une plus grande implication des familles par rapport à l'école. Les parents devraient participer plus activement à l'éducation de leurs enfants en les encourageant à étudier à domicile, et en fournissant un soutien constant durant le temps extrascolaire. Les enseignantes ont aussi exprimé l'espoir que l'éducation des élèves ne soit pas dévolue uniquement à l'école.

Au niveau de la collaboration famille-école, les enseignantes indiquent une défaillance de la part de certaines familles, en particulier dans les écoles publiques. Elles observent une croissance de la démission parentale, du fait que l'éducation des enfants est, de plus en plus, entièrement déléguée :

La majorité des parents ne participent pas, ne jouent pas leur rôle... Pourquoi ? Parce qu'ils sont sans bagage intellectuel, et certainement cela vient de plusieurs générations (Entretien 40).

La délégation de l'éducation des jeunes à l'école est fortement critiquée :

L'école débute à la maison. L'éducation commence surtout à la maison. Mais, tout le monde, aujourd'hui, apporte tout à l'école... Laisser à l'école la responsabilité de prendre soin de tout. Ensuite, nous devenons des mères de l'école... c'est un mélange des rôles (Entretien 45).

Dans l'école privée, la relation qui s'est développée entre l'école et les parents est décrite par certaines enseignantes comme une relation de clients, et d'« externalisation » des enfants. L'enseignante est considérée comme une nourrice et, contrairement à ce qui se passe à l'école publique, les parents sont plus présents et exigent plus. Ils paient pour un service et veulent voir un retour de leur investissement, comme le rapporte cette enseignante de 45 ans, ayant 18 ans d'expérience :

Nous vivons un moment dans lequel l'école joue un rôle très important dans l'éducation des enfants, les enfants sont « sous-traités » (*terciarizados*¹¹). L'école privée doit s'occuper de tout, parce que la famille n'a pas le temps, parce que les parents travaillent énormément. Même dans les écoles publiques cela arrive... Ceux qui gagnent peu sont aussi loin de la maison, les enfants sont lâchés seuls (Entretien 9).

Pour nos interlocutrices, un élément central pour l'amélioration de l'éducation de base est le soutien des pouvoirs publics. L'appui financier de l'État contribuera certainement à l'amélioration de la qualité de l'enseignement public. Toutefois, nos interlocutrices ont souligné le fait que les élites ne placent pas leurs enfants dans les écoles publiques¹², d'où leurs doutes sur les possibilités futures d'amélioration de l'enseignement dispensé à l'école publique.

4 VERS UNE ARTICULATION ENTRE LES POLITIQUES PUBLIQUES ET LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTES

Depuis deux décennies, l'analyse des réformes entreprises dans l'éducation de base au Brésil montre que les enseignantes sont au centre des changements envisagés (Weber, 2003). En outre, des politiques publiques, qui visent à rationaliser l'enseignement public et à réformer la gestion du personnel enseignant, ont exercé une grande influence sur les conditions de travail des enseignantes, sur le fonctionnement et sur l'organisation pédagogique des écoles (Oliveira, 2003). Nous avons essayé de montrer, dans la première partie de cette contribution, que des avancées considérables, notamment au niveau de l'accès à l'éducation de base, ont été réalisées au Brésil. Toutefois, de nombreux problèmes subsistent, comme les inégalités entre régions et groupes sociaux, ainsi que le faible niveau des performances scolaires des élèves brésiliens, en comparaison des résultats internationaux. Grâce à des entretiens approfondis menés avec les enseignantes, et des enquêtes de terrain dans 11 écoles, nous avons constaté, dans la troisième section de cette contribution, que leurs conditions de travail et le manque de reconnaissance sociale ne permettent pas aux enseignantes de s'engager véritablement dans l'amélioration de la qualité de l'éducation de base. Nous avons également mis en évidence que la plupart des interlocutrices rencontrées sont devenues enseignantes par manque de choix. Dans le même temps, de l'avis des enseignantes, leur formation, surtout universitaire, ne les prépare pas

11. Ce terme est utilisé ici dans le même sens que pour les entreprises qui sous-traitent une partie de leur production.

12. En 2009, le sénateur Cristovam Buarque a présenté un projet de loi qui obligerait les fonctionnaires du secteur public à mettre leurs enfants à l'école publique. Ce projet, qui ne s'est pas concrétisé, a eu le mérite de susciter un large débat.

suffisamment à relever les défis de leur métier. L'université brésilienne semble privilégier, dans la préparation à l'enseignement, des théories pédagogiques, et elle est peu en phase avec la réalité des pratiques pédagogiques sur le terrain. Toutefois, même avec ces difficultés, les enseignantes estiment que l'engagement personnel et la conscience professionnelle peuvent faire une différence dans le développement de la qualité des pratiques éducatives. Le manque de reconnaissance sociale, qui ressort fortement de notre enquête, constitue un résultat convergent avec une récente enquête par questionnaire réalisée auprès de 8773 enseignantes dans 19 États brésiliens. Cette étude révèle que 80,6 % des enseignantes sont en désaccord complet avec l'affirmation « la société valorise le travail des enseignantes » (Campos, 2008).

Nous voulons donc aborder, dans la quatrième section de cette contribution, la possibilité d'une meilleure articulation entre les politiques publiques visant à améliorer l'éducation de base et le travail et l'engagement professionnel des enseignantes. L'analyse des entretiens avec les enseignantes montre que quatre mesures sont susceptibles d'aider à une meilleure articulation entre ces deux niveaux, aussi importants l'un que l'autre, pour améliorer la qualité de l'éducation. En premier lieu, il est pertinent d'effectuer une revalorisation salariale substantielle pour le corps enseignant. Cela permettra une réduction de la charge de travail des enseignantes qui est particulièrement stressante, puisqu'elles doivent pour la plupart œuvrer dans plusieurs écoles afin de subvenir à leurs besoins. En second lieu, la construction d'un projet politico-pédagogique (PPP) participatif et lié à la réalité de la salle de classe peut faciliter l'articulation entre politiques éducatives et travail enseignant. Participatif signifie que le corps enseignant doit être co-auteur du PPP (Sabongi de Rossi, 2008). Ce dernier nécessite l'incorporation d'éléments qui se réfèrent à la vie quotidienne de la classe. Le PPP doit comprendre des objectifs simples et réalistes, et non pas seulement des orientations pédagogiques théoriques, déconnectées de la réalité des conditions de travail. En troisième lieu, il nous paraît judicieux, au niveau des politiques éducatives concernant la gestion des établissements scolaires, de passer d'un contrôle bureaucratique du travail enseignant à une facilitation du travail pédagogique dans les classes. Les enseignantes passent beaucoup de temps à remplir des formulaires, établir des rapports administratifs au détriment du temps nécessaire pour accompagner les apprentissages des élèves. En quatrième lieu, un changement radical dans la représentation sociale actuelle de la profession enseignante est indispensable. Les élites politiques développent un discours récurrent sur la nécessité d'une éducation de base de qualité, tout en négligeant les premiers acteurs de cette éducation de base que sont les enseignantes. Comme le décrivent Villegas-Reimers et Reimers (1996), le corps enseignant est le grand absent des réformes de l'enseignement :

[...] les discours en faveur des réformes et les solutions qui sont proposées pour transformer l'école accordent étonnement peu de place au rôle des enseignants. Certaines propositions de réformes plaident pour des innovations « à l'épreuve

des enseignants », c'est-à-dire capables de susciter une dynamique de changement malgré les enseignants. Dans d'autres cas, les enseignants sont absents des discours sur les réformes. Dans d'autres cas encore, les propositions de réforme n'accordent pas un rôle central aux enseignants (p. 469).

Notre enquête de terrain montre clairement la nécessité de tenir compte du point de vue des enseignantes dans toute tentative pour améliorer l'éducation de base. Le tableau 3 synthétise les possibilités d'amélioration de l'éducation de base au Brésil, en articulant des mesures qui relèvent des politiques éducatives et les points de vue exprimés par les enseignantes sur le terrain.

Tableau 3 : La qualité de l'éducation de base au Brésil : entre politiques éducatives et travail enseignant

	Politiques éducatives	École	Classe
Situation actuelle	<ul style="list-style-type: none"> – Salaire bas – Absence de reconnaissance sociale – Formation inadéquate par rapport au travail en classe 	<ul style="list-style-type: none"> – Relation parents-enseignantes distante – Comportement des parents en tant que clients (réseau privé) – Projet politico-pédagogique conçu avec une approche pyramidale (<i>top-down</i>) – Redevabilité administrative 	<ul style="list-style-type: none"> – Infrastructure scolaire et matériel pédagogique insuffisant (réseau public) – Difficultés sociales et familiales des élèves perturbant le travail en classe
↓			
Mesures susceptibles d'améliorer l'éducation de base	<ul style="list-style-type: none"> – Revalorisation salariale afin de réduire la multiplication des charges de travail – Engagement sérieux de l'élite politique en faveur de l'éducation publique 	<ul style="list-style-type: none"> – Projet politico-pédagogique participatif et connecté au travail dans la salle de classe – Responsabilité surtout au niveau pédagogique et priorité aux apprentissages des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> – Amélioration de l'infrastructure scolaire (réseau public) – Diversification des méthodes d'enseignement

5 CONCLUSION

De nombreux auteurs ont analysé l'éducation de base brésilienne dans une perspective similaire à la nôtre. Plank (2001) a montré que l'échec du système éducatif brésilien est enraciné dans la structure historique, législative et politique, qui donne la priorité aux intérêts privés par rapport aux intérêts publics. La survie politique est plus valorisée que le développement national ou les droits des citoyens. Plank estime qu'il existe une disjonction radicale entre les objectifs de l'éducation dans les constitutions, les plans de développement, dans les promesses des campagnes électorales et les objectifs effectivement poursuivis par le système éducatif. Bien que les objectifs du système public d'éducation, tels que l'éducation primaire universelle et l'éradication de l'analphabétisme, soient ambitieux, ceux qui sont en charge du système cherchent uniquement à maximiser leurs bénéfices et intérêts. Au Brésil, la structure politique dominante et les intérêts privés composent rapidement avec les lois et les politiques publiques, ce qui limite la transformation des politiques éducatives et des conditions d'enseignement dans les écoles. Machado (1999) arrive aux mêmes conclusions que Plank, suite à sa recherche dans l'État de Bahia (Nordeste du Brésil), où il a montré que les enseignantes sont soumises à la gestion municipale clientéliste et arbitraire. Notre enquête de terrain confirme ces analyses et celles d'autres chercheurs brésiliens sur la quasi-impossibilité de réformer le système éducatif, malgré les prémices d'un changement en matière d'éducation de base impulsées par le gouvernement de gauche de Lula. Néanmoins, il sied de relativiser l'ampleur des conclusions qui peuvent être tirées de cette contribution, dans la mesure où notre approche était qualitative et centrée principalement sur les perspectives des enseignantes. Des recherches complémentaires pourraient prendre en considération les perspectives des parents ou des élèves.

En définitive, il nous semble que les conclusions de notre enquête sont susceptibles d'être utiles à d'autres contextes. En effet, même si les conditions nationales et historiques au Brésil ont façonné d'une manière particulière l'identité professionnelle des enseignantes, le changement que cette identité connaît actuellement, aussi bien dans les pays du Nord que du Sud, a besoin d'être accompagné, et cela semble d'autant plus difficile que les modèles identificatoires anciens ne fonctionnent plus, et que de nouveaux n'ont pas encore émergé (Meirieu, 2001). Afin de ne pas augmenter les risques d'un désengagement professionnel accru des enseignantes, il est indispensable d'intégrer leurs points de vue dans les politiques éducatives nationales visant à améliorer la qualité de l'éducation de base dans les pays du Sud.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Avalos-Bevan, B. (2006). The Challenges of Education in Brazil. *International Sociology*, 21, 487-490.
- Campos, M. M. (2008). *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*. São Paulo: OEI.
- Critina, P., De Almeida, A. & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: Implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e pesquisa*, 33(2), 281-295.
- Cury, C. R. J. (2008). *Escola Particular e a Democratização do Ensino*. São Paulo: Cortez.
- Gois, A. & Takahashi, F. (2008, 10 janvier). Em média, professor da rede pública ganha mais que da particular. *Folha de São Paulo*. (Quotidien brésilien édité à São Paulo). Consulté le 20 janvier 2010 dans <http://www.folha.uol.com.br/>
- Heneveld, W. & Craig, H. (1996). *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: The World Bank.
- INEP. (2004). *Resultados do SAEB 2003 Brasil: Versão Preliminar*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC.
- INEP. (2008). *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC.
- Machado, P. B. (1999). *Les représentations sociales des enseignant(e)s non diplômé(e)s de l'école publique municipale rurale du nord-est du Brésil à l'égard de l'école et de leurs conditions de vie et de travail*. Thèse de doctorat en Éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*. Paris: UNESCO. Consulté le 1^{er} février 2010 dans <http://www.meirieu.com/>
- Neri, M. & Buchmann, G. (2007). *Monitoring the Dakar education goals: evaluation of the Brazilian case. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2008*. Paris: UNESCO.
- OCDE. (2007). *Education at a Glance*. Paris: OCDE.
- Oliveira, D. A. (Ed.). (2003). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Plank, D. N. (2001). *Politica Educacional no Brasil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Robin, A. (2008). *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. London: University of London/Institute of Education.
- Sabongi de Rossi, V. L. (2008). *Gestao Do Projeto Politico Pedagogico: Entre Corações E Mente*. São Paulo: Editora moderna.

- Schaffel, S. L. (2007). Universo profissional do professor. In S. L. Schaffel & J. C. Gomes (Ed.), *Formação docente: diferentes percursos* (pp. 19-34). Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal.
- Secretaria de Estado de Educação. (2003). *O Desafio da Qualidade. A Educação Pública em Minas*. Belo Horizonte: SEE.
- Soares, J. F. (2004). Qualidade e equidade na educação básica Brasileira: A evidência do SAEB-2001. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Consulté le 15 février 2008 dans <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38/>
- Sobreira, R. & Campos, B. (2005). *Investimento Público em Educação Fundamental e a Qualidade do Ensino: Uma Avaliação dos Resultados do FUNDEF*. Curitiba: UFPR.
- Tikly, L. P. & Barrett, A. M. (2007). *Education quality. Research priorities and approaches in the global era*. Bristol: University of Bristol.
- Tommasi, L., Warde, M. J. & Haddad, S. (1996). (Ed). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO. (2004). *Education For All, the quality imperative*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2007). *Quality of Education*. New York: UNICEF.
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (1996). Where are the missing 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26(3), 469-492.
- Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1125-1154.

L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso

Fernand Sanou* & Maryvonne Charmillot**

***PNUD¹, Ouagadougou**

**** Université de Genève**

1 INTRODUCTION

La Conférence mondiale sur l'Éducation pour Tous qui s'est déroulée en Thaïlande en 1990, en mettant en évidence la nécessité de garantir à chaque individu le droit à l'éducation, a impulsé des réformes des systèmes éducatifs dans différentes parties du monde, et parallèlement, dynamisé les recherches sur l'enseignement. On sait aujourd'hui que les résultats relatifs aux initiatives entreprises par les pays du Sud et par les bailleurs de fonds des pays du Nord suite à cette conférence sont loin d'être satisfaisants et que l'objectif du millénaire d'une Éducation pour Tous en 2015 ne pourra être atteint. Réflexions et analyses méritent donc d'être poursuivies pour mettre en évidence les obstacles au développement des systèmes éducatifs dans les pays du Sud et les déterminants des échecs des réformes entreprises. Dans cette perspective, nous avons choisi de questionner les systèmes éducatifs africains, continent à l'heure actuelle le moins scolarisé, en centrant notre réflexion sur l'enseignement supérieur. Le constat au cœur de notre argumentaire est que le développement de ce niveau d'éducation constitue le parent pauvre des politiques éducatives définies à l'égard de l'Afrique, tant sur le plan national qu'international. Nous interrogerons les raisons qui ont poussé au développement du secteur primaire au détriment du niveau

1. Programme des Nations Unies pour le Développement.

supérieur, en rejoignant l'affirmation du sous-directeur général pour l'éducation de l'UNESCO, Nicholas Burnett, lors de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur qui s'est tenue à Paris en juillet 2009 : « Il est primordial d'étendre l'éducation de base à tous, mais il faut aussi admettre que les pays ne peuvent se développer sans un système d'enseignement supérieur viable »². Notre contribution porte sur le Burkina Faso, l'un des pays les moins bien classés selon l'indice de développement de l'Éducation pour Tous (127 sur 129)³, et dont le système universitaire est en crise depuis plus d'une décennie. La thèse que nous développons, à travers cette étude de cas, consiste à penser l'éducation comme un système dont les différents niveaux doivent être développés conjointement pour en assurer la qualité.

Nous adoptons un point de vue critique qui conjugue trois aspects interdépendants : a) une critique de la théorie du capital humain qui consiste à penser l'éducation exclusivement en termes de rentabilité économique ; b) une critique des options politiques initiées par la Banque mondiale relatives à la massification de l'enseignement primaire, autrement dit une perspective quantitative basée sur la mesure des taux de scolarisation, au détriment d'évaluations (quantitatives et qualitatives) des acquis scolaires ; c) une critique de la production des savoirs scientifiques sur les systèmes éducatifs centrée quasi exclusivement sur l'éducation de base (la scolarisation) au détriment des niveaux secondaire et supérieur.

Notre contribution comporte cinq sections. Après avoir dressé un bref état des lieux de la situation de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne (section 1), nous analyserons les politiques éducatives mises en place au Burkina Faso (section 2) ainsi que la formation des enseignants (section 3). Nous poursuivrons par l'examen de l'enseignement supérieur burkinabè, à travers l'analyse de la situation de l'université (section 4). Dans la cinquième et dernière section, nous proposerons deux arguments de synthèse, illustrés par deux pièges à éviter, la « primarisation » et le chômage des intellectuels.

La ligne de force qui traverse nos analyses consiste à affirmer que tant que les universités ne constitueront pas des lieux de production de recherches en éducation, autrement dit aussi longtemps que les réformes entreprises sous l'égide des institutions internationales feront l'objet d'évaluations scientifiques réalisées de l'extérieur et guidées par le marché, l'espérance de vie scolaire en Afrique restera des plus faibles et, s'agissant du Burkina Faso, sa place dans le classement des nations demeurera en « tête de queue » pour reprendre l'expression d'un journaliste burkinabè tentant de se convaincre, lors d'un journal télévisé national, que la situation du pays en matière de développement n'était pas totalement désespérée.

2. Présentation en ligne des rapports sur l'enseignement supérieur (<http://www.unesco.org/fr/higher-education>).

3. Si les indices de développement de manière générale et leur usage sont discutables, il nous semble néanmoins utile de nous référer à celui de l'éducation pour introduire notre analyse.

2 L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Durant la période des indépendances, dans les années 1960, la plupart des pays africains ont vu le nombre de leurs instituts d'enseignement supérieur et celui de leurs étudiants se multiplier pour répondre à la demande de personnel qualifié qu'exigeait la mise en place des nouveaux États. Alors qu'il n'y avait que 13 universités en Afrique subsaharienne en 1960, en 2002 on en comptait environ 300. Aujourd'hui pourtant, un grand nombre d'universités et d'établissements d'enseignement supérieur africains manquent de personnel et de matériel. La qualité de l'enseignement a baissé et de nombreux pays ont du mal à maintenir leurs taux d'inscription. Cette dégradation a élargi le fossé scientifique et technologique entre l'Afrique et le reste du monde.

L'Afrique subsaharienne contribue pour environ 2,3 % au produit intérieur brut au niveau mondial, mais ne dépense que 0,4 % des sommes consacrées à la recherche et au développement. Le continent abrite 13,4 % de la population mondiale mais ne fournit que 1,1 % des chercheurs scientifiques de la planète. Il compte environ un scientifique ou un ingénieur pour 10 000 habitants, alors que les pays industrialisés en comptent de 20 à 50 (Mutume, 2007, p. 10).

Dans les années 1980, la plupart des pays africains ont adopté des programmes d'ajustement structurel qui ont mis l'accent sur la réduction des dépenses publiques. Les États ont ainsi réduit les budgets de l'éducation, supprimé les aides aux étudiants et dévalué leurs monnaies, suivant ainsi les prescriptions de la Banque mondiale (1988) selon lesquelles l'enseignement de base était socialement plus rentable (26 %) que l'enseignement secondaire (17 %) et supérieur (13 %) et donc plus à même de réduire la pauvreté.

Ce n'est que récemment que les pays africains et leurs bailleurs de fonds ont commencé à réévaluer le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement. Ainsi par exemple, dans le résumé du rapport de la Banque mondiale sur le développement dans le monde (1998-1999), on peut lire :

Plus que dans le patrimoine des connaissances, c'est dans la capacité à inventer que le décalage se fait sentir. Et les disparités que font apparaître certains grands indicateurs de la création du savoir sont en fait bien plus grandes que les écarts de revenus entre pays riches et pays pauvres.

Dans la même veine, la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, tenue le 9 octobre 1998, sous l'égide de l'UNESCO, sur le thème « L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : vision et actions », constatait :

La seconde moitié de ce siècle restera dans les mémoires la période de l'histoire de l'enseignement où celui-ci aura connu la plus spectaculaire expansion : les effectifs à l'échelle mondiale ont en effet plus que sextuplé, passant de

13 millions d'étudiants en 1960 à 82 millions en 1995. Mais c'est aussi la période où l'on aura vu s'élargir encore, bien qu'il fût déjà immense, le fossé entre pays industriellement développés et pays en développement en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur et à la recherche et les ressources qui leur sont consacrées... Sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés. Le partage des connaissances, la coopération internationale et les nouvelles technologies peuvent offrir de nouvelles possibilités d'y parvenir (UNESCO, 1998).

L'importance du développement de l'enseignement supérieur avait déjà été reconnue à la Conférence de Jomtien⁴ dont l'article 8, alinéa 2 de la Déclaration stipule que

Les sociétés devraient aussi offrir à l'éducation fondamentale le bénéfice d'un solide environnement intellectuel et scientifique. Cela implique une amélioration de l'enseignement supérieur et le développement de la recherche scientifique. D'étroits contacts avec le savoir technologique et scientifique contemporain devraient pouvoir exister à tous les niveaux d'éducation.

Une conviction réaffirmée par Anne Thérèse Dong Jatta, directrice du BREDA/UNESCO, à l'ouverture de la Conférence régionale de Dakar sur l'enseignement supérieur en Afrique (CRESA), préparatoire de la Conférence mondiale pour l'enseignement supérieur (CMES): « L'Université n'est pas destinée à ceux qui n'ont besoin de rien mais plutôt à ceux qui ont besoin de tout » (Lom, 2009).

La réalité montre néanmoins que ces déclarations sont, à ce jour, restées vaines. On relèvera même une sorte de myopie de la part des institutions internationales concernant le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement, surtout dans le nouveau contexte de l'économie mondialisée. Cette économie en effet, au lieu de rassembler, renforce le décalage entre les nations dites développées et les pays en développement ou émergents. Concernant les premières, on évoque le travail à travers la conception, l'innovation, la création inventive, sur fond de tertiarisation accomplie des pratiques laborieuses et de ce que Reich (1993) appelle la « manipulation de symboles » (le travail créatif, intellectuel, de communication); concernant les seconds, il ne reste que la fabrication industrielle, la réalisation sous contrôle. Cette conception ségrégationniste du travail (matière grise d'un côté, matière première de l'autre), se reflète dans le traitement de l'enseignement

4. Sous la pression semble-t-il des pays d'Amérique latine, d'Afrique, d'Asie ainsi que de certains organismes de développement européens nordiques (Brock-Utne, 2003, p. 24).

supérieur dans les différentes parties du monde, et cette forme de myopie a eu des conséquences désastreuses pour les pays africains en général et pour le Burkina Faso en particulier. La politique du « tout primaire » a en effet conduit ce pays non seulement à la marginalisation/clochardisation de l'enseignement supérieur et des enseignants universitaires mais aussi à la dégradation de la qualité de l'enseignement de base, via celle de la formation des maîtres. À vrai dire, le Burkina Faso est l'illustration parfaite du bon élève des institutions de Bretton Woods, qui recule dans le classement des nations au fur et à mesure qu'il avance dans l'estime affichée de ces institutions.

3 LES POLITIQUES ÉDUCATIVES AU BURKINA FASO

Contrairement aux discours officiels, les politiques éducatives suivies par le Burkina Faso depuis son indépendance ne laissent pas percevoir une foi réelle en l'éducation comme moteur du développement économique et social. Qu'il s'agisse des politiques élaborées par les gouvernements eux-mêmes durant les deux premières décennies de l'indépendance⁵, ou de celles imposées par les institutions de Bretton Woods, plus précisément la Banque mondiale, la préoccupation majeure semble avoir été la formation et la protection d'une élite, hier méritocratique et bureaucratique, aujourd'hui ploutocratique⁶ et affairiste. Avec les mêmes conséquences néfastes sur la qualité de l'éducation d'une façon générale et sur celle de l'enseignement supérieur en particulier. On peut appréhender ces politiques à travers trois périodes.

3.1 La période de planification pour le développement (1960-1990)

Les trois décennies qui ont suivi l'indépendance du Burkina Faso sont caractérisées par ce qu'on peut appeler les politiques de planification pour le développement. Cette période a débuté par une forte mobilisation de la communauté internationale pour aider les pays africains nouvellement indépendants à développer leurs systèmes éducatifs afin d'accélérer leur développement économique et social.

Pendant, malgré cette mobilisation, le taux brut de scolarisation primaire du Burkina est resté désespérément faible pendant toute cette période,

5. On notera que ces politiques endogènes s'inscrivaient dans une dynamique générale africaine soutenue par les institutions internationales, notamment l'UNESCO.

6. La ploutocratie (du grec *ploutos*, richesse, et *kratos*, pouvoir, autorité) désigne un système politique dans lequel le pouvoir est exercé par les plus riches et qui conduit, de fait, à de fortes inégalités et à une faible mobilité entre classes sociales.

croissant en moyenne de un point par an, avec de fortes disparités entre sexes et une accentuation des disparités entre localités urbaines et rurales. On notera l'exception du bond prodigieux de ce taux pendant la Révolution démocratique et populaire (RDP) : de 17 % en 1983 à 29 % en 1990.

La raison de cette stagnation tient à la finalité alors assignée à l'éducation et à la planification de son développement. Le système demeure, dans cette période, marqué par l'esprit colonial : il s'agit de former une élite permettant de gérer au mieux les États nouveaux. Les plans de développement globaux et sectoriels éducationnels ont pour mission essentielle de faire en sorte que le nombre des diplômés demandeurs d'emplois ne dépasse pas les emplois disponibles dans le moyen terme. On est frappé par la ressemblance des déclarations du gouverneur général Roume en 1924 et ce qui est inscrit dans le Plan-cadre de 1967-1970. Le gouverneur déclarait :

Puisque nos moyens actuels ne nous permettent pas encore d'atteindre la masse et restreignent nos efforts à une minorité, choisissons judicieusement cette minorité... Considérons l'instruction comme une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient et limitons-en les bienfaits à des bénéficiaires qualifiés... (en l'occurrence, les fils de chefs) (cité par Moumouni, 1964, p. 56).

Le Plan-cadre indiquait quant à lui :

Dans les circonstances actuelles, en raison de la limitation très stricte des ressources humaines et financières que la nation peut consacrer à son enseignement, l'éducation demeure un bien coûteux et rare, dont tout le monde ne peut disposer selon ses propres besoins ou ses propres désirs... La croissance démographique, conjuguée avec la soif montante d'instruction, pousse des effectifs de plus en plus nombreux vers les portes des écoles. Dans l'impossibilité de les recevoir tous, il faut s'organiser pour sélectionner les meilleurs éléments et en accueillir le plus grand nombre (Ministère du Plan, 1967, p. 228).

Une des préoccupations majeures relatives à ce plan était de réduire, voire d'éviter, le chômage des diplômés de l'enseignement supérieur en ajustant la formation à l'emploi disponible ou prévisible à moyen terme. Ce souci a été constamment exprimé dans les documents de planification de l'éducation. On peut ainsi lire dans le Plan quinquennal 1977-1981 :

Le marché de l'emploi verra apparaître au cours de la période 1977-1981 3600 jeunes, diversement scolarisés et sans formation professionnelle. Un bon nombre de ces jeunes gens seront vraisemblablement candidats à des emplois spécialisés ou faiblement qualifiés dans le secteur moderne, mais celui-ci ne pourra en absorber qu'une petite partie (Ministère du Plan, 1977, p. 417).

Jusque dans les années 1990, le souci de la liaison école-production a ainsi guidé les politiques éducatives, avec pour conséquence un véritable

gaspillage des ressources financières dû aux taux élevés de redoublements. À cette période qui a vu l'instruction devenir le privilège d'une minorité, a succédé une période d'ajustement structurel qui a aggravé la situation des plus défavorisés et de l'ensemble du pays en matière d'éducation.

3.2 L'ajustement sectoriel éducationnel (1991-2000)

À partir des années 1980, pratiquement tous les pays africains sont entrés en crise et ont connu un dérèglement de leur système économique. Cela a eu un impact sérieux sur les capacités des États à répondre à toutes les demandes sociales, en particulier l'emploi et l'éducation. C'est la période hyper-interventionniste des institutions de Bretton Woods (FMI et Banque mondiale) qui proposent (imposent) des mesures de « redressement » ou de « revitalisation ». Ces mesures s'appuient d'une part sur leur philosophie et leur méthodologie de l'ajustement structurel, et sur celle de la rentabilisation des secteurs jugés fondamentaux et plus immédiatement rentables; elles s'appuient, d'autre part, sur le réaménagement de la gestion des institutions scolaires de manière à facturer les services aux bénéficiaires et à décharger l'État d'activités pouvant être assumées par le privé.

Ces mesures ont eu pour effet de briser le lien jusqu'alors maintenu entre diplôme et emploi, surtout au niveau supérieur, l'État étant pratiquement le seul employeur des diplômés universitaires avec 97% des postes depuis les années 1960. Elles ont par ailleurs tari la source de la promotion sociale par le biais de l'enseignement supérieur, surtout des couches sociales intermédiaires et inférieures. Cette situation a provoqué des crises et des protestations violentes qui ont culminé dans l'invalidation de l'année académique 2000 (décrétée « année blanche »), et depuis lors, le campus de l'université est la scène de remous persistants⁷.

3.3 Le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté et le Plan décennal de développement de l'enseignement de base (2001-2010)

Face à l'échec des Plans d'ajustement structurels (PAS) reconnu par ses promoteurs, la Banque mondiale (1994) et le Fonds monétaire international (1997), une nouvelle stratégie de développement a été proposée par ces institutions: la lutte contre la pauvreté par la mise en place du Cadre

7. Sur l'étendue de ces réactions au niveau des universités ouest-africaines francophones, voir Bianchini (2004).

stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP). Ce cadre comporte quatre axes, dont le second stipule la garantie de l'accès des pauvres aux services sociaux de base, parmi lesquels l'éducation.

Le CSLP, en tant que cadre de fédération et de référence des politiques sectorielles, a servi de base d'exécution au Plan décennal de développement de l'enseignement de base (PDDEB) qui constitue la politique sectorielle de développement de l'éducation de base pour la période 2001-2010. Les principaux objectifs de ce plan sont les suivants :

- Porter le taux de scolarisation à 70 % en 2010, avec un effort particulier en faveur des filles et des zones rurales les plus défavorisées.
- Amener le taux d'alphabétisation à 40 % en 2010, puis à 60 % en 2015 au moyen de l'opération *Fast Track* ou 20/20, opération dont le principe a été retenu en 2002 à la suite de ce qui est appelé « Consensus de Monterrey sur le développement ».
- Améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base par la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement, par l'amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage, par la mise en place de projets d'écoles et un contrôle permanent de la qualité.

Afin d'améliorer l'accès des personnes défavorisées aux services éducationnels de base, il convenait d'accroître le nombre des infrastructures scolaires (écoles et salles de classe), notamment dans les provinces et localités, et en faveur des filles en particulier. Il était prévu la construction annuelle d'environ 2300 classes supplémentaires et l'augmentation substantielle du budget consacré à l'éducation de base qui était censé passer de 13,8 % en 2000 à 20 % en 2010. Le tableau 1 synthétise l'évolution des indicateurs d'accès à l'éducation de base formelle entre 2001-2002 et 2007-2008.

Tableau 1 : Évolution des indicateurs d'accès à l'éducation de base formelle

Nature de l'indicateur	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Nombre d'écoles	5 385	5 804	6 266	6 917	7 307	8 182	8 778
Nombre de salles de classe	19 252	20 621	22 330	24 403	25 313	28 925	31 809
Nouveaux inscrits au CP1	184 167	212 874	271 920	295 426	301 501	346 961	388 889
Dont filles	77 804	89 981	124 639	133 091	136 763	159 420	182 816
Ensemble des élèves	938 238	1 012 150	1 139 512	1 270 837	1 379 116	1 561 258	1 742 439
Dont filles	392 108	426 577	492 469	555 518	610 199	699 842	794 594

Nature de l'indicateur	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
TBS* national (%)	45,1	47,5	52,2	56,8	60,2	66,6	72,5
TBS filles (%)	38,6	41,0	46,3	51,0	54,5	61,2	67,9
TBA** national (%)	46,9	52,9	66,0	70,0	70,0	78,3	85,7
TBA filles (%)	40,3	45,5	61,5	64,1	64,1	73,2	81,8

* Taux brut de scolarisation. ** Taux brut d'admission.

Source: MEBA/DEP (2006).

3.3.1 ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉCOLES ET DE SALLES DE CLASSE ENTRE 2000-2001 ET 2006-2007

Sur l'ensemble du territoire, le nombre d'écoles est passé de 5131 en 2000-2001 à 8182 en 2006-2007, ce qui représente un accroissement de 3051 écoles ou 59,5%. Les 20 provinces prioritaires ont vu passer le nombre de leurs écoles de 1613 à 3036, soit un accroissement de 1423 ou 88,2%.

La construction de nouvelles infrastructures scolaires a permis d'accueillir plus d'élèves et, surtout, plus de filles que par le passé (avant le CSLP/PDDEB). Ainsi, entre 2000-2001 et 2006-2007, le nombre des élèves inscrits au CP1 a doublé, passant de 172 162 à 346 961, ce qui représente un accroissement de 101,5%. Le nombre de filles inscrites au CP1 est passé de 72 094 à 159 420, ce qui représente un accroissement de 121,1%, provoquant ainsi une augmentation de la proportion des filles parmi les nouveaux écoliers (de 41,9% à 45,95%).

Cependant, malgré les efforts faits pour accroître le nombre des infrastructures d'accueil scolaires, le rythme de leur construction n'a pas été proportionnel à celui de la hausse des effectifs scolaires. Ainsi, on note un déficit croissant de salles de classe se conjuguant avec l'augmentation du nombre de salles de classe en mauvais état. En 2006-2007, près de 10% des 28 925 salles de classe étaient en mauvais état (contre 7% en 2001) et 21,5% des écoliers n'avaient pas de places assises (contre 15% en 2001). On estime que si l'on appliquait le principe de rationalisation des effectifs par classe en les limitant à 50 élèves, on enregistrerait un déficit de plus de 50% de salles de classe (17 934). Par ailleurs, plus de la moitié (57,2%) des 8182 écoles existantes en 2006-2007 étaient incomplètes. Ainsi par exemple, 59,3% d'entre elles n'avaient pas d'accès à l'eau. La proportion de ce type d'écoles va de 29,3% dans la région du centre à 73,1% dans la région de l'est du pays. Par ailleurs, 6 des 13 régions ont moins de 40% d'écoles qui assurent tous les niveaux d'enseignement.

3.3.2 ÉVOLUTION DU TAUX BRUT DE SCOLARISATION ENTRE 2000-2001 ET 2006-2007

Les objectifs du PDDEB d'un taux brut de scolarisation (TBS) de 70 % en 2010 ont été atteints, et même légèrement dépassés avant terme, avec un TBS global de 72,5 %, soit un TBS de 76,8 % pour les garçons et de 67,9 % pour les filles. Il faut noter que le TBS comme indicateur de performance a été préféré au taux net de scolarisation (TNS) parce que le premier traduit davantage l'effort de scolarisation massive que le raffinement des tranches d'âge dont rend compte le second.

3.3.3 PERFORMANCES SCOLAIRES ET ACQUIS DES ÉLÈVES

Le rendement interne du primaire s'est amélioré entre 2000-2001 et 2006-2007. Les taux de promotion ont connu une hausse de 6,1 points de pourcentage au Cours préparatoire (CP) (de 79,8 % à 87,5 %), et de 7,6 points au Cours élémentaire (CE) (de 73,1 % à 81,9 %). Les redoublements et les abandons ont connu une baisse : moins de 5 points de pourcentage pour le CP (de 12,7 % à 7,7 %) ; de 4,5 points pour le CE et de 4,1 points pour le Cours moyen1 (CM1) (de 27,9 % à 23,8 %).

On note cependant un décalage entre les taux de promotion et de succès élevés et en progression au Certificat d'études primaires (CEP) et les taux moyens des acquis relevés par les évaluations au CM1. Ces taux juste satisfaisants en français et en mathématiques au CP2 sont en effet en dessous de la moyenne au CM1. Ce décalage justifie la suspicion de certains enseignants vis-à-vis des taux de promotion et de réussite au CEP. Pilon et Yaro (2007) tirent la sonnette d'alarme à propos de la qualité de l'enseignement de base du pays :

Entre 2002 et 2004, la plupart des élèves testés était en dessous de la moyenne. En 2002, le test en français pour le CP2 n'a pas été concluant pour les élèves, avec une moyenne obtenue de seulement 2,5/10 ; il en fut de même en mathématiques avec une moyenne de 3,4/10. Au regard de ces moyennes, le niveau des élèves du CP2 était très faible. La même tendance a été observée au cours des autres évaluations pour les élèves du CE2 en 2004 : la moyenne générale était de 4/10 en français et plus de 71 % des élèves étaient en dessous de la note moyenne ; en mathématiques, la moyenne d'ensemble était de 3,8/10 et plus de 61 % des élèves avaient moins de 5/10 [...]. On ne peut guère conclure à une amélioration sensible des acquis scolaires, en français et en mathématiques ; le niveau d'acquisition scolaire demeure globalement faible, trop faible. En conséquence, ces évaluations ne pouvaient que susciter de réelles inquiétudes sur la qualité de l'enseignement de base au Burkina Faso (pp. 11-12) (tableau 2).

Tableau 2 : Répartition (%) des élèves selon les notes obtenues en français et mathématiques au CP2 en 2002 et CE2 en 2004

Notes sur 10	CP2 en 2002 (N = 8768)				CE2 en 2004 (N = 1525)	
	Français		Mathématiques		Français	Mathématiques
	1 ^{er} Test	2 ^e Test	1 ^{er} Test	2 ^e Test		
0-2,99	65,5	24,0	56,0	25,5	29,4	38,8
3-4,99	13,3	30,6	10,7	24,9	41,7	23,7
5-6,99	11,4	23,4	10,1	24,0	21,8	23,7
7-10,00	9,7	22,0	23,2	25,5	7,1	13,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source: Pilon & Yaro (2007, pp. 11-12).

L'Office central des examens et concours du secondaire (OCECOS) a publié en août 2009 les résultats des tests dans quatre disciplines de base (français, mathématiques, sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie) administrés en 2007 aux élèves de 5^e et de 1^{re} D. Ces tests confirment la mauvaise qualité de l'enseignement et les faibles performances des élèves (tableau 3).

Tableau 3 : Scores moyens nationaux sur 20 au premier test de performance (2007) des élèves de 5^e et de 1^{re} D dans quatre disciplines

Disciplines	Moyenne nationale			
	Français	Mathématiques	Sciences de la vie et de la terre	Histoire-Géographie
Élèves de 5 ^e	10,4	8,1	9,1	6,6
Élèves de 1 ^{re} D	10,0	9,3	9,7	8,3

Source: *Le Pays* n° 4424 du 7 août 2009. Niveau des élèves de 5^e et de 1^{re} D. Les résultats d'un test dans des établissements du Burkina.

4 LA FORMATION DES MAÎTRES EN QUESTION

Si les conditions de travail et de vie extrêmement difficiles des élèves contribuent à leurs mauvaises performances scolaires, on ne peut ignorer l'impact négatif de la formation des maîtres. Vachon (2007) résume ainsi les préoccupations liées à la formation et à la qualification des maîtres burkinabè :

Le Burkina Faso recrute plus de 3000 nouveaux maîtres chaque année pour répondre à la nouvelle demande et remplacer ceux et celles qui quittent le système. Pour ce faire, on a diminué de deux à une seule année le temps consacré à la formation initiale dans les Écoles nationales de l'enseignement primaire (ENEP) ce qui, aux yeux de plusieurs, constitue déjà une difficulté. De plus, on procède trop souvent au recrutement des étudiants-maîtres au niveau du Brevet d'études du premier cycle (BEPC) (même si les trois quarts, semble-t-il, ont un niveau supérieur à celui du BEPC), ce qui est généralement trouvé trop bas. L'encadrement des enseignants et la formation continue sont rendus difficiles à cause des moyens limités mis à la disposition des encadreurs pédagogiques-inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école. Le système d'inspection, imbriqué dans les Directions provinciales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (DPEBA) et les Circonscriptions de l'enseignement de base (CEB), qui devrait assurer l'encadrement des enseignants, leur notation et leur formation continue, fonctionne à très bas régime si bien que les maîtres, pourtant l'épine dorsale de tout système éducatif, sont un peu laissés à eux-mêmes ce qui augure mal pour le développement du système d'éducation de base (p. 15).

Les préoccupations économiques à court terme et l'obsession des résultats quantitatifs concernant les taux de scolarisation ont conduit des auteurs comme Mingat et Jarousse (1993), Bernard, Tiyab et Vianou (2004) à théoriser la relation problématique entre la qualification académique et professionnelle des maîtres et leur efficacité pédagogique. Alors qu'au Burkina Faso la durée de la formation est réduite à un an, les enseignants du primaire européens atteignent à l'issue de leur formation le niveau requis pour l'enseignement secondaire au Burkina Faso. Le Projet éducation III de la Banque mondiale mettait déjà les enseignants dans une situation d'injustice, comme nous avons eu l'occasion de le souligner :

Le Projet éducation III proposait de réaliser des économies par une réduction des salaires des enseignants, salaires qui constituaient le gros des dépenses d'éducation primaire (98 % en 1985). C'est comme si l'institution scolaire était isolée des autres institutions sociales (santé, police, administration générale, etc.) et l'enseignement primaire des autres niveaux d'enseignement. Si l'éducation est au service de l'ensemble de la société, il n'est pas raisonnable d'en faire supporter le poids aux seuls agents officiellement chargés de son fonctionnement quotidien (Sanou, 1987, p. 89).

Il s'avère donc impératif de dépasser les analyses orientées par des objectifs de rentabilité conduites par des économistes pas toujours au fait des réalités et des exigences pédagogiques. C'est la conclusion que tirent certains chercheurs de l'évaluation de la recherche sur le rendement scolaire. Présentant l'ouvrage collectif dirigé par Subotnik et Walberg *The Scientific Basis of Educational Productivity*, Duyar (2006) relève ainsi avec pertinence que

la recherche sur le rendement en éducation est traditionnellement menée par les économistes, qui font état d'*inputs* (moyens) telles que des dépenses par étudiant, et aboutissent à des *outputs* (résultats), tels que les performances par élève, à travers l'utilisation de l'analyse de fonction-rendement. La recherche de fonction-rendement a essayé d'estimer des rapports entre le coût d'*inputs* scolaires choisis et les rendements scolaires, en contrôlant l'influence de divers facteurs de base. Bien que riche en histoire, cette ligne de recherche en éducation n'a pas été consistante ou concluante. Elle a rarement produit des résultats significatifs dans l'identification des intrants scolaires, leur utilisation dans les fonctions rendement scolaires, ou les relations entre les intrants et les performances scolaires de l'élève. Cette ligne de recherche n'a pas pu définir adéquatement une fonction-rendement scolaire, et ainsi, a apporté peu pour guider les décideurs de politiques éducatives (p. 1).

5 L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU BURKINA FASO

Qu'en est-il de l'enseignement supérieur ? Le cas de l'enseignement universitaire est le plus éloquent. Force est de constater, en effet, que l'université burkinabè, depuis une décennie pratiquement, est en perpétuelle turbulence. Les raisons de cette turbulence sont l'insatisfaction des principaux acteurs – enseignants et étudiants – quant à leurs conditions de travail (manque d'infrastructures pour les cours et les travaux dirigés) et à leurs conditions de vie (du côté des étudiants : absence de soutien financier pour faire face aux dépenses quotidiennes pour l'hébergement et la nourriture, l'achat de fournitures et d'ouvrages didactiques ; du côté des enseignants : dévalorisation du statut par rapport à d'autres corps de métiers moins contraignants en ce qui concerne les conditions de rémunération et de promotion).

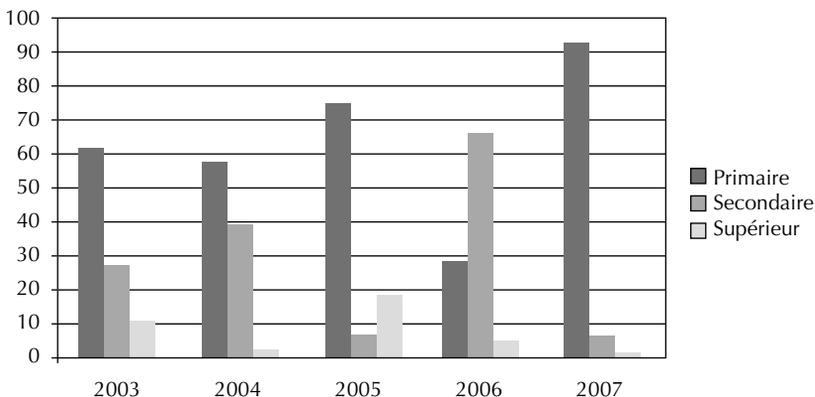
5.1 Les raisons de la colère

Tant que les manifestations et protestations concernant les mauvaises conditions de travail étaient le fait des étudiants, les autorités politiques avaient beau jeu de les évacuer en leur trouvant une origine exogène : la manipulation des étudiants par des opposants politiques. L'explosion de la colère des enseignants las d'attendre des réponses à des revendications formulées depuis une décennie, notamment en ce qui concerne la revalorisation de la grille salariale, a néanmoins contraint l'État à regarder de plus près ce qui se passe dans ce qu'on appelle le « temple du savoir ».

Les discours officiels semblent s'accorder sur l'importance du développement du capital humain pour le pays. La définition de ce capital néanmoins, de son niveau opérationnel et stratégique, a de quoi laisser songeur. En effet, en bon élève des institutions de Bretton Woods, le gouvernement burkinabè a jeté tout son dévolu sur le développement de l'enseignement de base. Or, soulignons-le, c'est surtout au niveau de l'université que se fait ressentir l'impact négatif de la politique éducative de « primarisation » décrite dans notre section précédente. Le financement du système éducatif se fait en faveur du primaire, qu'il s'agisse du budget de l'État ou, surtout, du financement extérieur. Ainsi, le ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA) a vu sa part du budget public de l'éducation croître régulièrement de 57,2% en 2001 à 62,3% en 2005 et sa part du financement extérieur croître de 60% en 2003 à 90% en 2007, avec, il est vrai, un sérieux fléchissement en 2005 au profit de l'enseignement secondaire. L'enseignement supérieur est pendant ce temps resté le parent pauvre du financement, surtout extérieur, pourtant capital pour l'investissement dans les infrastructures. Alors que dans les années 1980 il bénéficiait de la même part du budget de l'éducation que le secondaire et le primaire (Mingat & Jarousse, 1987) et d'environ 24% du financement extérieur consacré à l'éducation, depuis les années 2000, il ne bénéficie que d'environ 7% de ce financement.

Le graphique 1 indique l'évolution des parts des sous-secteurs dans le financement extérieur de l'éducation entre 2003 et 2007.

Graphique 1 : Parts des sous-secteurs dans le financement extérieur de l'éducation (en %)



Source: MESSRS (2009), p. 90.

Tout le monde reconnaît que le rythme de réalisation des infrastructures d'accueil des étudiants n'a pas suivi celui de l'accroissement des effectifs.

Amadou Ouédraogo, enseignant au département de biologie à Ouagadougou, déclare ainsi : « En physiologie végétale, nous avons le même matériel depuis 1974, un seul labo pour 400 à 500 étudiants qui n'ont plus qu'une séance toutes les deux semaines »⁸.

Il est aussi loisible de constater que la proportion des boursiers parmi les étudiants n'a cessé de baisser depuis l'entrée du Burkina Faso dans le Programme d'ajustement structurel (PAS) en 1991, programme qui a eu pour conséquence le contingentement des bourses. Ainsi, alors qu'en 1989, 98 % des étudiants étaient boursiers, cette proportion est tombée à 36 % en 1997 puis à 16,5 % en 1999 et à 7,2 % en 2008. Certes, près d'un étudiant sur trois bénéficie d'une aide, mais non seulement cette aide est loin de couvrir la totalité des besoins des bénéficiaires, mais elle ne concerne que le premier cycle et s'arrête par conséquent au moment où les besoins augmentent avec l'élévation du niveau académique⁹.

L'insuffisance des infrastructures et, surtout, du personnel enseignant, a pour conséquence une surcharge de travail pour les enseignants en poste. Les comparaisons des ratios d'encadrement¹⁰ dans les universités africaines faites par le Pôle UNESCO de Dakar (2008) montrent en effet que l'enseignant burkinabé du public est l'un des plus chargés avec 39,8 étudiants par enseignant, pour une moyenne africaine de 21,1, une moyenne mondiale de 17,1 et une moyenne européenne de 15,6. Ce ratio élevé d'encadrement nuit à sa qualité et prêterite le développement de la recherche. En effet, quel temps reste-t-il à disposition de l'enseignant-chercheur face à de telles charges d'encadrement ? Concernant la recherche, on soulignera que les primes de recherche n'ont connu d'accroissement que récemment et que les faibles montants disponibles ne permettent pas l'entreprise de réels programmes de recherche.

La grande frustration des enseignants-chercheurs vient du fait qu'ils constituent une catégorie particulière dont la promotion est liée à des performances à réaliser dans des conditions spécialement difficiles. En effet, la promotion à un grade supérieur est liée aux résultats des prestations pédagogiques (nombre d'heures de cours et nombre de mémoires encadrés) et scientifiques (nombre des publications dans les revues scientifiques soumises au jugement des pairs, au niveau régional et international). À en croire l'étude du Pôle UNESCO de Dakar sur l'enseignement supérieur africain (2008), l'enseignant-chercheur burkinabé se situe parmi les mieux qualifiés du continent. La proportion des enseignants de rang magistral

8. *Le Monde* du 5 février 2009. *Les universités africaines saturées et démunies*, p. 3.

9. Environ 130 000 CFA/an contre 350 000 CFA/an pour la bourse d'études aux deux premiers cycles et 450 000 CFA au troisième cycle (CFA : communauté française d'Afrique).

10. La méthode de calcul des ratios d'encadrement consiste à diviser le nombre total d'étudiants inscrits au cours d'une année académique par le nombre total d'enseignants intervenant pendant la même année.

serait en effet de 25 %, au second rang derrière la République centrafricaine (33 %) pour une moyenne africaine d'environ 18 % et un plancher de 8 % pour la Tunisie. D'une façon générale, le Burkina Faso détient la plus forte proportion africaine d'enseignants titulaires d'un doctorat : 69 % pour une moyenne de 40 % et un plancher éthiopien de 9 % durant la période 2000-2006 considérée par le Pôle de Dakar (2008, p. 26).

L'enseignant-chercheur burkinabè est néanmoins mal rémunéré, ce qui exacerbe sa frustration. Le syndicat autonome des enseignants-chercheurs (SYNADEC) a ainsi lancé deux grèves, la première en décembre 2008, la seconde en mai-juin 2009 pour dénoncer ce problème. Une comparaison des rémunérations des enseignants de la sous-région laisse percevoir le bien-fondé de ces revendications (tableau 4).

Tableau 4 : Comparaison des salaires mensuels des enseignants du supérieur du Burkina Faso avec ceux de trois pays voisins (en FCFA)*

Pays	Assistant	Maître assistant	Maître de conférences	Professeur titulaire
Burkina Faso	115 000	185 000	301 000	354 000
Côte d'Ivoire	858 711	1 000 000	1 317 541	1 485 445
Niger	507 500	681 500	812 000	957 000
Sénégal	600 000	700 000	800 000	1 000 000

* 1000 FCFA = 1,83 USD.

Source: *Observateur* n° 740 du 17 juin 2009.

La dégradation du statut social et des conditions de vie et de travail des enseignants du supérieur est une conséquence directe de la politique de primarisation prônée par la Banque mondiale. Cette politique entre en contradiction avec les recommandations de cette même institution concernant la formation des enseignants du supérieur. Dans son rapport de 1988, la Banque mondiale notait que, si les universités africaines formaient dans l'ensemble trop de diplômés par rapport aux emplois disponibles, elles ne formaient par contre pas d'enseignants du supérieur ni de chercheurs en quantité et en qualité suffisantes, alors que ces postes constituent la clé du développement économique du continent, qui se doit de saisir les nouvelles technologies (surtout celles du génie génétique) pour résoudre ses problèmes urgents de développement, notamment agricoles. En effet, précisait la Banque mondiale (1988),

des programmes universitaires de classe mondiale, aux niveaux de la recherche fondamentale et appliquée et du troisième cycle, sont le ferment de la maîtrise des sciences et des techniques, le préalable à une assimilation judicieuse des progrès foudroyants du savoir, la clé de l'indépendance intellectuelle de l'Afrique. Aussi est-il véritablement paradoxal qu'aucun des pays africains n'ait

actuellement les moyens d'avoir de tels programmes alors qu'aucun ne peut s'en passer à terme (p. 74).

5.2 L'enseignement supérieur privé : une solution insatisfaisante

Les établissements d'enseignement supérieur privés connaissent, ces dernières années, un développement apparemment exponentiel. Ces établissements ne constituent néanmoins pas une solution aux graves problèmes qui se posent au système d'enseignement supérieur burkinabè. En effet, en moins d'une quinzaine d'années, l'enseignement supérieur privé s'est développé essentiellement sous forme de centres ou instituts monodisciplinaires, avec comme disciplines de prédilection la gestion et la bureautique, au moment même où les autorités politiques et leurs partenaires techniques et financiers considèrent que ces filières prolifèrent à l'université publique au détriment des filières plus techniques et « scientifiques »¹¹.

Une analyse fine de ces établissements privés indique que leur déploiement quantitatif se fait au détriment de leur développement qualitatif. En effet, ils ne disposent pas de personnel enseignant permanent et ont largement recours aux vacataires en provenance du public. Ainsi par exemple, en 2004-2005, sur un effectif total de 1116 enseignants du privé, 160 seulement (14,3 %) étaient des permanents alors que, dans les établissements d'enseignement public, sur 936 enseignants, 480 (51,3 %) étaient des permanents. Cette proportion, nettement plus favorable, reste néanmoins insatisfaisante (tableau 5).

Zagré (2007), professeur à l'université de Ouagadougou, a dénoncé dans son ouvrage consacré à l'analyse de l'enseignement supérieur du Burkina Faso, la prédominance de l'affairisme au niveau des établissements privés :

Les objectifs lucratifs compromettent souvent la qualité de l'enseignement supérieur privé. En effet, certains promoteurs considèrent leurs établissements comme une entreprise commerciale, source de profit devant rémunérer un actionnariat. Dans la plupart des établissements privés d'enseignement supérieur, les procédures d'accréditation et les mécanismes de contrôle de la qualité sont souvent absents ou manquent de rigueur. Il est également à déplorer l'absence de système d'information adéquate, de contrôle et de

11. L'étude du Pôle UNESCO de Dakar sur l'enseignement supérieur en Afrique (2008) stigmatise le fait que « moins d'un étudiant sur quatre (22,7 %) est inscrit dans des filières scientifiques ou technologiques », encore que le Burkina fait figure de moins mauvais exemple avec ses 25,6 % (p. 9). Encore aussi que l'on puisse objecter à cette critique qu'elle ne tient pas compte de la réalité du terrain qui pousse les étudiants à s'engager dans ces filières plutôt que dans les disciplines techniques et scientifiques. En effet, il est plus aisé de trouver un emploi dans le secteur des services, plus développé que le secteur industriel et manufacturier.

Tableau 5 : Répartition du personnel enseignant par type d'établissement, par grade et par sexe. Année académique 2004-2005

Grades	Statut	Établissements publics				Établissements privés				Ensemble			
		H	F	Total	%	H	F	Total	%	H	F	Total	%
Professeurs titulaires	Permanents	32	1	33	3,5	0	0	0	0	32	1	33	1,6
	Vacataires	3	0	3	0,3	65	6	71	6,4	68	6	74	3,6
Maîtres de conférences	Permanents	78	6	84	9,0	5	0	5	0,4	83	6	89	4,3
	Vacataires	27	3	30	3,2	8	0	8	0,7	35	3	38	1,9
Maîtres assistants	Permanents	187	17	204	21,8	7	0	7	0,6	194	17	211	10,3
	Vacataires	53	6	59	6,3	63	7	70	6,3	116	13	129	6,3
Assistants	Permanents	72	13	85	9,1	6	0	6	0,5	78	13	91	4,4
	Vacataires	69	7	76	8,1	46	4	50	4,5	115	11	126	6,1
Autres	Permanents	63	9	72	7,7	125	17	142	12,7	188	26	214	10,4
	Vacataires	268	25	293	31,3	684	71	755	67,7	952	96	1048	51,1
Total	Permanents	436	44	480	51,3	145	15	160	14,3	581	59	640	31,2
	Vacataires	416	40	456	48,7	869	87	956	85,7	1285	127	1412	68,8
	Ensemble	852	84	936	100,0	1014	102	1116	100,0	1866	186	2052	100,0

Source : DEP/MESSRS : Annuaire statistique scolaire et universitaire 2004-2005, pp. 283 et 290.

réglementation des nouvelles formes de fraudes académiques : usines à diplômes, ventes de diplômes, délivrance de faux diplômes ou de titres dépréciés, accréditation obtenue en versant des pots-de-vin, délivrance d'informations erronées sur la nature et la validité des titres proposés, pratiques frauduleuses aux examens, fausses déclarations relatives aux diplômes et aux performances antérieures pour répondre aux critères d'admission (pp. 189-190).

5.3 Réformes proposées

Face aux difficultés dans lesquelles est enlisé l'enseignement supérieur dans nombre de pays africains, certaines analyses préconisent la réduction des effectifs étudiants pour éviter le chômage qui croît avec le niveau d'éducation. Le Pôle UNESCO de Dakar (2008), constate, en effet, que

Pour 23 pays africains dont les données couvrent la période comprise entre 2000 et 2006, Mingat (2007) estime à seulement 10,3 % la part des emplois offerts par le secteur moderne. Cette part est inférieure ou égale à 5 % au Burkina Faso, au Burundi, en Guinée, en Guinée-Bissau et au Rwanda (p. 12).

Le Pôle UNESCO de Dakar (2008) propose ainsi une réforme de l'enseignement supérieur dans chacun des pays africains afin de l'ajuster aux besoins réels du marché de l'emploi, plus précisément au marché de l'auto-emploi (création de petites entreprises, etc.) issu du secteur informel, secteur qui dégagera une grande part des emplois dans un proche avenir :

L'amélioration de la pertinence des formations apparaît comme un préalable à toute politique d'expansion de l'enseignement supérieur en Afrique. L'objectif d'amélioration de la pertinence doit être accompagné d'une réflexion sur la « taille » même de l'enseignement supérieur, par exemple, combien d'étudiants est-il souhaitable d'avoir, compte tenu des caractéristiques structurelles du pays ? De même, une réflexion sur les types de filières de formation supérieure les plus pertinentes pour les économies africaines, assortie d'une réorganisation conséquente de l'offre et l'amélioration du système d'orientation des étudiants, devrait être entamée. L'amélioration de la qualité des formations actuelles constituera également un ingrédient important de cette stratégie (pp. 19-20).

Cette vision de l'avenir de l'Afrique, tout comme de son présent, mérite une réflexion approfondie au niveau national et, surtout, au niveau sous-régional afin de ne pas perpétuer le cercle vicieux de la pauvreté et de la dépendance continue par rapport aux pays développés. Certes, on ne peut ignorer le drame que représente le chômage, surtout intellectuel, et ses conséquences sur le plan sociopolitique. Mais il convient de se demander si une restriction de l'accès à l'éducation à son niveau le plus élevé résout pour autant et durablement la question de l'emploi, du chômage et du développement dans les pays africains en général et au Burkina Faso en particulier. Non,

dans la mesure où la situation actuelle est celle d'un réel sous-emploi, d'un chômage partiel déguisé dû, précisément, à la sous-qualification des ressources humaines, des populations actives, surtout dans le secteur agricole. Non, surtout au regard de l'évolution de l'économie mondiale vers « l'immatérialisation », l'inventivité, la manipulation des symboles (le travail créatif, intellectuel, de communication), en référence à Reich (1993) déjà cité. Si le Burkina s'enferme dans la primarisation préconisée par les institutions internationales ou ses partenaires techniques et financiers cependant que ceux-ci surfent sur la tertiarisation, plus porteuse, il est évident qu'il sera totalement hors jeu. Du reste, la Banque mondiale reconnaît que ses estimations des taux de rentabilité reposaient sur des données fragiles :

Ce sont là des taux qui paraissent incontestablement intéressants par rapport à beaucoup d'autres formes d'investissements, mais sont peut-être surévalués car les données sur lesquelles beaucoup de ces estimations reposent datent, en moyenne, de 10 ans et il y a eu une expansion considérable de l'éducation depuis lors. Une étude plus récente concernant le Kenya indique que les taux de rentabilité ont légèrement baissé et que la différence considérable (9 points de pourcentage) observée dans le passé entre l'éducation primaire et secondaire a peut-être complètement disparu, ce qui dénoterait que l'éducation primaire n'a plus la même valeur de rareté relative [...]. Cela dit, cette étude n'en confirme pas moins qu'à ces deux niveaux d'éducation, compte tenu des autres facteurs, les taux de rentabilité demeurent appréciables (de l'ordre de 12 %) (1988, pp. 22-23).

Il est donc temps de refuser ce que Martin, de l'Observatoire européen des politiques universitaires, appelle une « certaine division du travail intellectuel à l'échelle mondiale ». Une division du travail intellectuel dans laquelle

la production des analyses théoriques semble ainsi la responsabilité des pays développés, les intellectuels des autres pays étant, semble-t-il, assignés à la tâche d'appliquer ces analyses à leurs sociétés – du moins quand ces connaissances peuvent leur être accessibles (c'est-à-dire, lorsqu'elles ne font pas l'objet d'un brevet). En 1995, la région de l'Afrique subsaharienne ne produisait que 5839 publications et 90% des brevets étaient détenus par les pays riches (2008, p. 1).

Le contexte de la mondialisation, selon Martin (2008), demande au contraire d'aller au-delà de cette division du travail, en faisant du travail issu de la formation universitaire un « bien public global ». Elle précise :

Mon hypothèse est que le renouvellement théorique qu'a induit la mise en place du concept de « bien public global » permet de légitimer l'aide au développement des Universités du Sud tout en les incluant dans les processus de décision – ce qui n'était pas le cas, jusqu'à présent, dans la mesure où les décisions et prescriptions des organisations internationales étaient prises sans concertation avec les principaux concernés (p. 3).

Une approche aux antipodes de celle adoptée par les institutions internationales de Bretton Woods et les puissances derrière elles, visant à imposer de l'extérieur le chemin à suivre pour sortir de la pauvreté. Chemin consistant essentiellement à participer aux échanges économiques internationaux pour bénéficier de l'aide publique au développement, selon le slogan de Bill Clinton « *Trade, no aid!* »

6 PRIMARISATION ET CHÔMAGE DES INTELLECTUELS: DEUX PIÈGES À ÉVITER

Les différents échecs des politiques de développement imposées par ces perspectives du « tout économique » ont conduit les partenaires du développement européens à adopter en 2005 la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide¹², dans laquelle ils promettent d'harmoniser leurs approches et de s'aligner derrière le leadership des États bénéficiaires. Dans cette perspective, on peut évoquer l'initiative de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA) en 2004 de se doter d'une nouvelle vision de l'enseignement supérieur s'articulant à des concepts clés tels que l'intégration, la pertinence et la qualité. On peut également évoquer l'initiative du Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) « qui regroupe aujourd'hui quatorze Universités et Grandes Écoles de l'Afrique de l'Ouest dont le but principal est l'entrée des universités francophones dans le système Licence Master et Doctorat (LMD) » (Bell, 2008, p. 84).

Concernant le Burkina Faso, il est urgent que l'État s'engage dans une réforme du système éducatif plus audacieuse en déployant jusqu'au bout les effets des deux leviers de la réforme actuelle: a) la gratuité comme pendant de l'obligation scolaire inscrite dans la loi mais jusque-là limitée dans son application effective par l'insuffisance des structures d'accueil¹³; b) l'extension de l'éducation de base au premier cycle secondaire, l'obligation scolaire s'étendant désormais de 6 à 16 ans. Il s'avère indispensable, en effet, d'aller jusqu'au bout de la logique de cette réforme, d'une part, en prenant à bras-le-corps le problème de l'amélioration de la qualité de l'éducation, notamment par le biais de la formation des maîtres, et d'autre part, en procédant à une réforme plus globale de l'ensemble du système, y compris son niveau supérieur, ne serait-ce que pour des raisons de synergie entre ce niveau et le niveau de base actuellement privilégié. Le gouvernement burkinabè lui-même a reconnu « l'absence d'une vision intégrée et

12. Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide, <http://www.oecd.org/dataoecd/53/38/34579826.pdf>

13. Le décret n° 289 bis/PRES/EN du 3 août 1965 portant sur l'organisation de l'enseignement du premier degré stipulait que l'école était obligatoire « dans les limites des possibilités d'accueil ».

prospective du système éducatif dans la perspective du développement économique et social du pays » (MEBA/MESSRS, 2004, p. 15). Il s'était engagé à réaliser une prospective pour 2005 susceptible de lui permettre de combler cette lacune. Presque cinq ans plus tard, les initiatives se font toujours attendre.

Notre analyse nous a conduits à développer deux thèses essentielles. Premièrement, nous avons démontré le piège que constitue la primarisation de l'ensemble du pays et de ses populations les plus pauvres, cependant que les partenaires techniques et financiers renforcent leur tertiairisation et proclament haut et fort que cette tertiarisation est la voie de salut pour tous les pays et particulièrement les moins développés. Il convient de ne pas se laisser bernier par l'argument de « démocratie à la base » ni par un argument de « bon sens » qui voudrait que l'édifice éducatif commence par la base. À force de considérer les structures « physiques », autrement dit l'ontologie du système éducatif, on en vient à ne plus avoir d'espace de pensée pour concevoir d'autres modes de réforme que l'élargissement – et, si possible, la consolidation – de la base de ce système, sans intégrer les niveaux supérieurs. L'histoire de l'édification des systèmes éducatifs occidentaux, notamment le système américain, contredit une telle démarche. Les États-Unis ont en effet montré que, pour rattraper leur retard dans le domaine de la recherche sur un pays comme l'Allemagne au début du XX^e siècle, il était plus indiqué de construire le toit (*graduate*) de l'édifice et d'en asseoir par la suite les chaînages (*undergraduate*), les murs (secondaire) et les bases (primaire) (Brubacher & Rudy, 1999; Jencks & Riesman, 1968; Sanou, 1989; Veysey, 1965).

Le second piège à éviter est le spectre du chômage des intellectuels. La « suréducation » (*overeducation*) n'est pas une particularité historique africaine (Sanou, 1992). On a en effet beaucoup parlé de « suréducation » des sociétés américaines et européennes (Folger & Nam, 1964; Freeman, 1976) pour désigner ce phénomène d'inflation non seulement quantitative mais aussi qualitative des diplômes. Folger et Nam estimaient qu'entre 1950 et 1960, seulement 15% des hausses dans les exigences académiques pouvaient être attribuées à des changements intervenus dans les structures et la nature des emplois, et que les 85% restants résultaient d'un phénomène inflationniste à l'intérieur des mêmes emplois sans rapport avec leur nature. Si entre-temps, la relative bonne santé économique des sociétés industrialisées leur a permis de résorber (ou dissimuler) un peu mieux leur excédent de diplômés, il n'en fut pas toujours ainsi.

Selon O'Boyle (1970), de nombreux voyageurs et observateurs de l'Europe de la première moitié du XIX^e siècle témoignaient du fait qu'elle était submergée de diplômés chômeurs. « En Prusse, écrit-elle, il y avait 262 candidats pour tous les 100 gagne-pains dans l'Église, 256 candidats pour tous les 100 emplois judiciaires et 194 candidats pour tous les 100 emplois médicaux »

(p. 473), ainsi qu'une « intense compétition pour le professorat d'université » (p. 473). Cette situation s'explique par le rythme lent de l'industrialisation de l'Allemagne et le fait que la plupart des emplois disponibles étaient des emplois gouvernementaux, de bureau essentiellement. Mais l'Angleterre par exemple, dont le développement industriel et économique était plus avancé, a aussi connu le chômage intellectuel, surtout parmi les officiers démobilisés après les guerres napoléoniennes – 1 officier naval sur 10 seulement trouvant à s'employer – ainsi que parmi les juristes qui virent apparaître les « avocats sans sacoche » qui, selon un témoin, « s'efforçaient d'attirer l'attention sympathisante du public en tant qu'exemples mélancoliques du mérite négligé, preuves affligeantes d'une profession surchargée » (p. 480). Les colonies, surtout l'Inde, « le joyau de la Couronne », servirent de soupape de sécurité pour ces chômeurs instruits. Selon O'Boyle encore, en France où la population jeune était plus nombreuse qu'ailleurs, plus assoiffée de mobilité sociale par le talent, la situation était difficile à appréhender parce que les autorités avaient peur des conséquences politiques qui résulteraient d'une diffusion de la réalité du chômage intellectuel. Cette situation a néanmoins pu être mise en relief à la fin du XIX^e siècle par un groupe d'auteurs (Berenger, Pottier, Marcel, Gabillard & Leblond) qui publièrent en 1901 une enquête serrée intitulée *Les prolétaires intellectuels en France*. Cet ouvrage dépeint la situation extrêmement précaire des diplômés de l'enseignement supérieur français. Les auteurs y font le constat que la moitié des 2500 médecins de Paris de l'époque « peuvent être des prolétaires intellectuels s'ils n'ont pas de fortune personnelle. Et c'est le cas de beaucoup d'entre eux » (p. 8). Il en va de même pour la moitié des 10 000 médecins de province qui n'échappent au prolétariat que par le fait que

ceux qui ne gagnent pas leur vie se rabattent sur le mariage, quand ils peuvent, et peu à peu deviennent cultivateurs, industriels ou rentiers, suivant la dot de la femme qu'ils ont épousée. Les moins favorisés se jettent dans la politique et finissent quelquefois par échouer à la Chambre (pp. 8-9).

Les avocats suivent l'exemple des médecins. Et, selon les auteurs :

il devient de plus en plus constant que les jeunes ingénieurs sortis, dans les premiers numéros, de l'École Centrale, ne trouvent plus à se caser avantageusement dans l'industrie et sont obligés de se rabattre sur les places de piqueurs ou de sous-chefs de section dans les grandes compagnies de chemin de fer. On leur préfère les élèves sortants de l'École des Arts et Métiers qui, moins savants, sont plus pratiques et suppléent à la théorie, souvent inapplicable par une technique plus sûre (p. 38).

Comme en Angleterre, les colonies ont constitué une soupape de sécurité pour les intellectuels chômeurs français. Berenger et al. (1901) notent :

Nos colonies elles-mêmes sont déjà pourries par le prolétariat intellectuel. Rien de plus instructif à ce sujet que *l'Annuaire des fonctionnaires coloniaux*.

Tel village du Soudan ou de Madagascar, où il y a peut-être 2000 nègres, est exploité par 200 petits fonctionnaires, qui sont d'anciens candidats non placés en France. Ainsi nos colonies, qui devaient être les champs de notre activité commerciale et industrielle, deviennent le déversoir continu de la reproduction universitaire (p. 31).

Ces quelques exemples historiques ne sont pas avancés ici pour consoler les Africains de leur situation actuelle en la comparant à celle des pays européens d'il y a presque deux siècles, mais pour montrer la dynamique des rapports école-société qui reste une constante de l'histoire et sans la compréhension de laquelle les réformes éducatives appliquées ou envisagées par la Banque mondiale et les États africains, parmi lesquels le Burkina Faso, risquent d'échouer lamentablement.

Il s'avère indispensable d'interpeller les partenaires au développement sur la contradiction entre leurs déclarations et leurs pratiques relatives à l'enseignement supérieur dans le monde en général et en Afrique en particulier. Les déclarations de l'UNESCO et de la Banque mondiale sur l'importance de l'enseignement supérieur dans le développement économique et social devraient servir de base pour cette interpellation à revoir leurs politiques de soutien aux systèmes éducatifs africains. Si, comme il n'y a aucune raison d'en douter, les pays développés entendent aider les pays africains à sortir de la pauvreté et à être de véritables partenaires à même d'offrir des produits et des services de qualité, il faut remettre en cause ces politiques de primarisation scolaire et économique. Comme Mutume (2007) le rappelle à la Banque mondiale en citant son rapport de 2002 sur l'enseignement supérieur en Afrique,

Dans une économie basée sur le savoir, l'enseignement supérieur peut aider les économies à rattraper d'autres sociétés plus avancées technologiquement. Les diplômés de l'enseignement supérieur sont plus susceptibles de connaître les nouvelles technologies et de savoir les utiliser (p. 13).

7 CONCLUSION

Nous avons analysé, dans cette contribution, l'état de l'enseignement supérieur au Burkina Faso. Nous sommes partis, pour ce faire, d'un examen de la situation de ce niveau d'enseignement en Afrique subsaharienne. Cette contextualisation nous a permis de mettre en évidence le fossé scientifique et technologique qui sépare cette partie du monde des pays dits développés. Cherchant à comprendre les origines de la clochardisation de l'enseignement supérieur au Burkina Faso, nous avons retracé les politiques éducatives adoptées par l'État depuis les indépendances, guidés par l'hypothèse du piège de la primarisation de l'éducation au détriment de sa tertiarisation. Notre analyse met en évidence que l'assujettissement du Burkina Faso aux prérogatives

de la Banque mondiale a provoqué la marginalisation du développement de l'enseignement supérieur et la dégradation de la qualité de l'éducation de manière générale. Nous avons alors proposé un renversement de perspective consistant à penser conjointement les niveaux d'éducation, avec l'hypothèse que l'efficacité et la qualité de l'éducation de base dépendent de la formation des maîtres et du développement de l'enseignement supérieur, davantage capables de contribuer au développement socio-économique du pays que l'entrée tête baissée dans le marché mondialisé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Banque mondiale. (1988). *L'éducation en Afrique au sud du Sahara. Pour une stratégie d'ajustement de revitalisation et d'expansion*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. (1994). *L'ajustement en Afrique. Réformes, résultats et chemin à parcourir*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. (1999). *Rapport sur le développement dans le monde 1998-1999 : le savoir au service du développement*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. (2002). *Constructing Knowledge Societies. New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Bell, S. (2008). *La recherche scientifique et le développement en Afrique : idées nomades*. Paris : Karthala.
- Berenger, H., Pottier, P., Marcel, P., Gabillard, P. & Leblond, M.-A. (1901). *Les prolétaires intellectuels en France*. Paris : Éditions de la Revue.
- Bernard, J.-M., Tiyab, B.-K. & Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone. Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. Consulté le 15 janvier 2010 dans http://www.confemen.org/IMG/pdf/papier_profils_enseignants.pdf
- Bianchini, P. (2004). *École et Politique en Afrique Noire. Sociologie des Crises et des Réformes du Système d'Enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*. Paris : Karthala.
- Brock-Utne, B. (2003). Formulating Higher Education Policies in Africa: The Pressure from External Forces and the Neoliberal Agenda. *Revue de l'Enseignement supérieur en Afrique*, 1(1), 24-56.
- Brubacher, J. S. & Rudy, W. (1999). *Higher education in transition : a history of American colleges and universities*. New York : Harper & Brothers.
- Cadre de concertation de l'opposition (CPO) (2009, 17 juin). Observateur N° 7404 du 17 juin 2009. Le gouvernement veut distraire la galerie, par le cadre de Concertation des partis politiques de l'opposition (CPO). *L'observateur* [version électronique]. Consulté le 23 mars 2010 dans http://www.observateur.bf/spip.php?page=article_archive&id_article=11654

- DEP/MESSRS. (2004). *Annuaire statistique scolaire et universitaire 2004-2005*. Ouagadougou: Ministère de l'Éducation.
- Duyar, I. (2006). Analyzing education productivity. *Education Review*, 9(4), 1-17. Consulté le 10 décembre 2009 dans <http://edrev.asu.edu/essays/v9n4.pdf>
- Folger, J. K. & Nam, C. B. (1964). Trends in education in relation to the occupational structure. *Sociology of Education*, 38, 19-33.
- Freeman, R. B. (1976). *The Over-educated American*. New York: Academic Press.
- International Monetary Fund. (1997). *The ESAF at Ten Years. Economic Adjustment and Reform in Low Income Countries*. Washington, DC: International Monetary Fund.
- Jarousse, J.-P. & Mingat, P.-A. (1993). *L'école primaire en Afrique. Analyse pédagogique et économique (le cas du Togo)*. Paris: L'Harmattan.
- Jencks, C. & Riesman, D. (1968). *The Academic Revolution*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Le Pays n° 4424 du 7 août 2009. *Niveau des élèves de 5^e et de 1^{re} D. Les résultats d'un test dans des établissements du Burkina*.
- Lom, M. (2009, 7 janvier). Enseignement supérieur en Afrique: La recherche, le parent pauvre des universités. *Sud Quotidien* [Version électronique]. Consulté le 23 mars 2010 dans <http://fr.allafrica.com/stories/200901070351.html>
- Martin, J. (2008). *Globalisation, justice et enseignement supérieur: le cas des universités d'Afrique subsaharienne. Essai de problématique*. Paris: Observatoire européen des politiques universitaires.
- MEBA/DEP. (2006). *Annuaire statistique: amélioration de l'éducation dans les pays africains (AGEPA). La gestion de l'éducation au Burkina Faso*. Ouagadougou: Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation.
- MESSRS. (2009). *Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique*. Document de diagnostic. Ouagadougou: Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique.
- Ministère du Plan. (1967). *Plan-cadre 1967-1970*. Ouagadougou: Ministère du Plan.
- Ministère du Plan. (1977). *Plan Quinquennal de Développement Économique et Social 1977-1981*. Ouagadougou: Ministère du Plan.
- Moumouni, A. (1964). *L'éducation en Afrique*. Paris: Maspéro.
- Mutume, G. (2007). L'Afrique veut réaliser sa révolution scientifique. Il faut un financement plus important aux instituts de recherche et aux universités. *Afrique Renouveau*, 21(3), 10-15.
- O'Boyle, L. (1970). The Problem of an Excess of Educated Men in Western Europe, 1800-1850. *Journal of Modern History*, 42(4), 471-495.

- Perruca, B. (2009, 5 février). Les universités africaines saturées et démunies. *Le Monde*, p. 3.
- Pilon, M. & Yaro, Y. (2007). *Le Burkina Faso à l'épreuve de l'éducation pour tous: Quel bilan en ce début des années 2000?* Consulté le 15 janvier 2010 dans <http://uaps2007.princeton.edu/download.aspx?submissionId=70641>
- Pôle de Dakar. (2008). *Réformes de l'enseignement supérieur en Afrique: éléments de cadrage*. Document présenté à la conférence régionale sur l'enseignement supérieur en Afrique (CRESA) à Dakar, du 10 au 13 novembre 2008. Consulté le 23 mars 2010 dans http://www.poledakar.org/IMG/pdf/Papier_CRESE_Pole.pdf
- Reich, R. (1993). *L'économie mondialisée*. Paris: Dunod/Nouveaux Horizons.
- Sanou, F. (1987). Les politiques éducatives du Burkina Faso. *Pédagogie Pratique pour l'Afrique*, 1, 55-93.
- Sanou, F. (1989). La recherche de standards académiques à l'émergence de l'Université américaine. *Cahiers du Centre d'Études et de Recherches en Lettres et Sciences Humaines*, 3, 10-48.
- Sanou, F. (1992). Crise du développement ou développement de la crise? Une étude de la faillite de la stratégie internationale du développement de l'éducation en Afrique sub-saharienne. *Annales de l'Université de Ouagadougou*, 4, 1-58.
- UNESCO. (1998). *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI^e siècle: vision et actions*. Consulté le 30 août 2009 dans http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm#declaration
- Vachon, P. (2007). *Profil de pays établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008. L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible? Burkina Faso. Étude de cas*. Paris: UNESCO.
- Veysey, L. R. (1965). *The Emergence of the American University*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zagré, A. (2007). *Regard sur l'enseignement supérieur au Burkina Faso*. Ouagadougou: PUO.

**TENSIONS
ENTRE GLOBALISATION
ET INDIGÉNISATION**

Le système éducatif de l'île Maurice : entre globalisation et amélioration de la qualité de l'éducation

Frédéric Tupin
Université de Nantes

1 POSER LE CADRE

L'île Maurice, dès les premiers pas de son indépendance (1968), s'est très vite orientée vers un maintien du système éducatif britannique, sous une forme que l'on peut qualifier de « transfert de modèle plaqué » (Perez & Anne, 2003), eu égard à la nouvelle donne sociopolitique que cette jeune République avait conquise. L'ère postcoloniale s'est donc vue dotée d'une École fondée sur un large calque du schéma éducatif de l'ancien pays colonisateur (similitude des cursus, programmes et examens du secondaire, langue anglaise comme médium officiel d'enseignement, etc.). La mise en place de ce calque constitue, de notre point de vue, une entrée dans le processus de globalisation qui ne se limite pas à une tendance à l'internationalisation mais intègre également le versant de « l'imposition d'une forme scolaire des pays du Nord à ceux du Sud », en écho aux propositions soutenues, ici même, par les éditeurs de ce numéro.

Parallèlement, ce transfert s'est accompagné d'une interprétation partagée de la nécessité de s'intégrer à la compétition économique – condition de survie d'une démocratie qui se veut autonome – sous forme d'une adaptation permanente aux exigences de la globalisation économique (centration sur la fabrication textile, puis développement accéléré du tourisme, puis encore, développement de l'assemblage d'unités informatiques... et tout ceci dans des espaces-temps très contraints). Cette course adaptative s'est

accompagnée de choix tournant le dos aux politiques sociales, avec une focalisation quasiment unique sur les objectifs de compétitivité dans un environnement géographique traversé par la problématique du faible coût de la main-d'œuvre.

Cette conjugaison d'orientations socio-économiques a conduit ce pays à développer un système éducatif apte à former des élites reconnues sur le plan international, mais simultanément, fortement inéquitable, intégrant une sélection à caractère social qui s'actualise via le maintien, plus ou moins politiquement assumé, d'un examen sanctionnant la fin des études primaires, le *Certificate of Primary Education* (CPE). Ce dernier, particulièrement discriminant, conduit à l'éviction définitive, jusqu'à l'orée des années 2000 (Si Moussa & Tupin, 1999) et partielle, aujourd'hui, de nombre d'élèves, sans réelles solutions scolaires alternatives (tout au moins à grande échelle).

Pour autant, cette situation, au-delà de cette première appréhension de type macrosociologique, n'est pas monolithique. Et, pour reprendre les termes du débat initié dans le texte de cadrage des éditeurs de ce volume thématique, la perspective de globalisation de la forme scolaire (soutenue par le groupe de Stanford¹) et la perspective de différenciations nationales (proposée par Schriewer [2004]) pourraient coexister dans cet espace insulaire sous forme d'une concurrence spécifique entre « école publique » et « école confessionnelle » (catholique).

Ici les guillemets pour caractériser ces deux institutions scolaires sont de mise car, d'une façon qui pourrait se révéler paradoxale, si l'on se limite aux représentations liées à un univers scolaire « franco-centré », le Bureau de l'école catholique (BEC, organe dirigeant de l'éducation catholique) joue ici, de façon attestée, un véritable rôle social qui se consacre au traitement du dossier de « la qualité de l'éducation », tandis que le système « réputé public » perdure dans la formation des élites avec une large éviction des familles les plus modestes. On est donc, dans le cas présent, en termes d'inégalités d'accès aux études et d'inéquité scolaire (particulièrement dans les pays du Sud), dans une sorte de renversement des perspectives attribuées à la classique répartition des populations scolaires entre secteurs.

C'est au regard de l'impasse sociale que crée l'adhésion sans distance critique à la globalisation (sans pour autant le formuler ainsi) que les responsables de l'éducation catholique fondent leur démarche consacrée à l'inflexion de la politique éducative nationale sous-tendue par une adaptation aux particularités locales des publics scolaires accueillis. Si la réflexion contemporaine est dédiée à la place des langues maternelles à l'école mauricienne dans le cadre d'une construction curriculaire et à la réalité plurilingue de l'île Maurice, les enjeux sont plus larges. Dans le rôle d'aiguillon du gouvernement, sur fond de revendication identitaire pour la

1. Voir Meyer et Ramirez, 2000.

reconnaissance du créole, le BEC réinterroge les choix éducatifs assujettis à la mondialisation, et réactive les rapports dialectiques qui nourrissent la relation qu'entretiennent « le local » et « le global », tels qu'ils sont posés par Robertson (1992).

À terme, nos analyses pourraient conforter la thèse de Schriewer (2004) soutenant, au plan des choix en matière de politiques éducatives, l'existence d'un double mouvement « entre processus d'intégration supranationale et diversification subnationale » (p. 12).

2 VERS UNE DIVERSIFICATION SUBNATIONALE

Pour comprendre la portée de l'action du BEC comme vecteur d'une diversification subnationale des politiques éducatives, il semble nécessaire de présenter quelques éléments du cadre mauricien. L'éducation catholique de l'île Maurice renvoie peu ou prou, sur le versant juridique, au schéma français des « écoles privées sous contrat ». Cela signifie que les enseignants sont rétribués par l'État, tandis que les salaires des cadres (direction, conseillers pédagogiques, etc.) ainsi que le bâti scolaire, son entretien et les frais de fonctionnement sont à la charge de l'institution catholique qui assume cette contrainte budgétaire par des levées de fonds.

L'autonomie du BEC est partielle en ce sens que ce secteur confessionnel est censé se conformer aux programmes nationaux, ce qui ne se traduit pas pleinement dans les faits, de façon dérogatoire, sur la base d'un « *gentleman's agreement* » subtil, fondé sur un jeu politique sous-tendu par des enjeux électoraux (nous y reviendrons).

Les fonctions sociales assumées par l'éducation catholique sont complexes et ont évolué dans le temps. Naguère concurrente du système éducatif étatique dans la course aux élites, la base sociale de l'inscription des élèves s'est considérablement élargie ces dernières années en adéquation avec un changement radical d'orientation sociopolitique de l'Église, nettement plus attentive à la minorité créole².

Aujourd'hui, ce sont quelque 35 000 élèves qui fréquentent ce secteur dont la moitié ne sont pas de confession catholique. Ces élèves sont répartis dans 46 écoles primaires, 17 collèges et 11 centres (centre de développement, collège technique, centre d'éducation informelle). Les élèves de ce secteur dans son ensemble sont encadrés par quelque 2300 adultes. Pour être interprétées, ces données doivent être rapportées à la population globale

2. La Constitution de la République de Maurice reconnaît quatre groupes ethniques et leur attribue les appellations suivantes: les « Hindous » (51 % de la population globale), les « Musulmans » (17%), les « Chinois » (3 %) et la « Population Générale » au sein de laquelle on compte les « Créoles » (27 % de la population globale) qui constituent la minorité la plus importante de l'île. (Population mauricienne globale supérieure à 1,2 million d'habitants).

des élèves, collégiens et lycéens poursuivant leur scolarité sur le territoire national, tous secteurs confondus. À cet égard, il faut mentionner que les élèves scolarisés dans l'enseignement catholique représentent 20% de la population du primaire tandis qu'ils représentent 10% de celle du secondaire. Ces éléments quantitatifs renforcent le rôle d'aiguillon (mentionné précédemment) que joue ce secteur vis-à-vis de la politique éducative nationale, elle-même pétrie par l'héritage anglophone et les standards internationaux.

Pour illustrer la teneur de ce rôle, il semble intéressant de revenir sur l'épisode de la création d'un segment préprofessionnel³ par l'État mauricien. Celui-ci visait à accueillir une partie des nombreux élèves frappés d'éviction à l'issue du *Certificate of Primary Education* (désormais CPE), sachant que cette catégorie d'élèves ayant échoué, selon les critères du CPE, représente 35 à 40% de chaque promotion⁴. Se conformant au cadrage national, le BEC décide d'intégrer la réforme en installant cette filière dite « prévocationale » dans ses 17 établissements secondaires. Le modèle pédagogique sous-jacent de ce segment préprofessionnel, impulsé par le gouvernement mauricien, s'inspire néanmoins de schémas externes, non contextualisés, marquant, une fois encore, l'empreinte de la globalisation (au sens entendu dans nos propos introductifs) dans la sphère éducative. Les résultats de cette option ne se font pas attendre et l'on constate, dès les premières promotions, l'inefficience scolaire et sociale du dispositif proposé (de l'ordre de 20% de réussite). Ces premiers constats donneront lieu, en 2005, à une initiative du BEC qui conduira celui-ci, en dépit des textes officiels, à proposer un curriculum alternatif, dénommé *Prevok-bek*, empruntant une graphie qui marque son ancrage identitaire créole.

Le curriculum nouvellement conçu tourne le dos aux modèles transférés de type Nord-Sud. La philosophie de ce curriculum expérimental est sous-tendue par trois grands principes : une reprise de confiance des élèves dans leur capacité à apprendre, l'usage du langage comme moyen d'expression et de communication et ce, *quel que soit le statut de la langue support*, une conceptualisation « en actes » sous la forme de confrontation à des situations pratiques.

3. L'enseignement préprofessionnel accueille les élèves âgés, officiellement, de 13 à 15 ans pour un cursus de trois ans. Les scolarités réussies débouchent sur une poursuite d'études dans un cursus professionnel ou technique.

Alors que le projet initial des filières préprofessionnelles est à l'initiative de l'État, les écoles publiques accueillent moins d'un tiers des élèves concernés (moins de 900 élèves en 1^{re} année pour 2008) tandis que le secteur privé, confessionnel et non confessionnel (cumulés dans les statistiques officielles), accueille quelque 1900 élèves la même année.

4. Le nombre de candidats chaque année est de l'ordre de 25 000 et le nombre d'échecs se situe dans la fourchette des 8000 à 9000 candidats. Dès lors que la scolarité est désormais obligatoire jusqu'à 16 ans, aucun enfant mauricien ne devrait être déscolarisé avant cet âge légal. Pourtant les statistiques officielles dénombrent quelque 6500 enfants âgés de 8 à 16 ans non scolarisés.

Le *Prevok-bek* intègre trois langues, le créole mauricien, l'anglais et le français. Le créole est utilisé comme médium d'enseignement oral et écrit (ce qui est une première au sein de la République mauricienne) tandis que l'anglais et le français sont considérés, dans un premier temps tout au moins, comme des langues secondes⁵. Le créole est notamment utilisé dans le cadre de l'enseignement des mathématiques et des sciences ainsi que des matières professionnelles. Les autres disciplines sont enseignées selon une formule bilingue. Ce dispositif scolaire s'inspire des recommandations de l'UNESCO concernant la place des langues maternelles à l'école⁶ et le développement d'une compétence plurilingue⁷. La dimension interculturelle est également présente.

Mise en place sur la base du volontariat, cette nouvelle formule s'est implantée à compter de l'année 2006 dans 10 établissements du secteur confessionnel. Les éléments objectifs dont nous disposons laissent à penser, sur la base de tests d'évaluation bilingues, que ce dispositif est tendanciellement efficace. Il tend également à montrer que la conceptualisation mathématique en langue maternelle (ici le créole mauricien) produit de meilleurs résultats que lorsqu'elle est conduite en français. La réaction du ministère de l'Éducation nationale mauricien consiste en un laisser-faire renvoyant au *gentleman's agreement* évoqué précédemment.

Les motifs de cette prudence sont assez clairs, tant pour ce projet *Prevok-bek* que pour le projet en cours dont nous présenterons les contours dans la suite de ce texte. L'enjeu est double, il concerne à la fois l'école et la vie politique mauricienne. On le pressent, la question de l'origine des modèles éducatifs est ici au centre des enjeux avec son corollaire, le degré de contextualisation des options éducatives adoptées.

3 LA QUESTION DES TRANSFERTS AU CENTRE

Entre les différents stades du transfert dans le jeu d'interaction que Dolowitz et Marsh (2000) ont mis en évidence, se jouent des négociations de sens qui, seules, permettent ce que Phillips et Ochs (2003) nomment « l'indigénisation », c'est-à-dire l'appropriation effective du modèle. Cette question

5. Ce qui, pour de nombreux élèves, correspond à la réalité, même si c'est davantage le cas concernant l'anglais que le français.

6. On voit là un exemple de l'influence des instances internationales sur les choix qui visent à contextualiser l'enseignement au regard des publics accueillis. Il n'y a donc pas, nécessairement, d'oppositions systématiques entre recommandations internationales et processus d'indigénisation, et la réalité de l'alternative entre « globalisation » et « diversification » n'est, à l'évidence, pas dichotomique.

7. Au sens ou l'entend le Conseil de l'Europe (voir à ce propos Coste, Moore et Zarate [1997]).

semble centrale dès lors que les politiques éducatives ont recours à des modèles externes qui renvoient à des questions spécifiques lorsqu'il s'agit de transferts de type Nord-Sud. L'indigénisation s'inscrit alors dans des formes particulières d'adaptation, telles qu'elles sont mises en œuvre par les acteurs concernés. Elle dépend de leur capacité d'adaptation conjointe au modèle présenté et aux réalités contextuelles à affronter. Ainsi, pour reprendre les propos de Lorcerie et Mc Andrew, « pour l'analyse des transferts, il faut [...] s'intéresser aux conditions concrètes dans lesquelles les systèmes éducatifs nationaux, à leurs différents niveaux, sont exposés aux influences externes : c'est-à-dire, comment ils les incorporent et comment ils s'en défendent » (1996, p. 207). La gestion de ce double phénomène suppose d'être particulièrement vigilant, concernant les pays du Sud, à ce qui touche aux spécificités linguistiques, culturelles et historiques des sociétés concernées. Ce qui intervient, nous l'avons suggéré, ne relève pas seulement du domaine rationnel renvoyant à une simple application ou un simple rejet des modèles importés, mais bien plutôt de la manière dont les acteurs, sur le terrain, interprètent les nouvelles données, se les appropriant en référence à leur propre univers et selon leurs propres codes, comment ils les adaptent, en jouent, les transforment.

Cette grille de lecture nous semble particulièrement pertinente pour lire la réalité mauricienne actuelle via le jeu qui s'y noue entre les institutions éducatives ou plutôt, entre le BEC et le gouvernement mauricien.

4 REPENSER LA DÉMARCHE GLOBALE DES EXPÉRIMENTATIONS

Les réformes des systèmes éducatifs des sociétés au sein desquelles une langue vernaculaire est parlée, et largement représentée, s'avèrent particulièrement délicates et sensibles (Prudent, Tupin & Wharton, 2005). Car, au-delà des revendications identitaires et de justice sociale induisant le recours à la langue maternelle de la majorité des élèves (principe sur lequel les chercheurs peuvent se mettre d'accord) et des potentialités offertes par le bilinguisme scolaire en termes de compétences linguistiques et savoirs scolaires à acquérir (Hamers, 2005 ; Hamers & Blanc, 1983), un nombre important d'obstacles peut conduire de telles politiques à des mesures contre-productives, voire à des échecs patents.

Le passé récent fournit au regard du chercheur un corpus d'expérimentations à partir desquelles il semble possible de dégager une grille propice à l'analyse de dimensions incontournables, nécessaire avant d'engager toute réforme scolaire, l'idée dominante poursuivie étant alors de « ne pas reproduire les erreurs du passé ».

Nous ne ferons qu'évoquer la situation des Seychelles⁸ qui pourrait être considérée comme « archétypique ». En termes d'aménagement linguistique, sur la scène scolaire, l'expérience des Seychelles est, à maints égards, éclairante en ce sens qu'elle marque à la fois comment un pays, en situation postcoloniale, essaie d'échapper aux modèles imposés d'antan et conjointement, quelle est la nature des difficultés rencontrées lors de cette « conversion », difficultés souvent insoupçonnées par les instigateurs des réformes en question.

Après avoir été peuplées par la France en 1756 (sous un régime esclavagiste) et colonisées par la Grande-Bretagne à compter de 1814, les Seychelles accèdent à l'indépendance en 1976. La langue médium d'enseignement était alors l'anglais, et ce depuis seulement 1944, tandis que le français occupait cette fonction auparavant (Salabert, 2002). Quant au créole seychellois, langue vernaculaire partagée par l'ensemble de la population, il fut interdit à l'école durant près de deux siècles au regard de son statut linguistique, implicite et subjectif, de langue minorée. Depuis 1977, la rupture avec le passé colonial s'est traduite par une profonde réforme éducative introduisant le créole (jusqu'alors uniquement langue vernaculaire orale) au niveau de l'école maternelle et du cycle primaire. Cette langue deviendra langue nationale à compter de 1981. Il faut donc entendre ici toute la portée de la mesure et comprendre que l'école est simultanément le théâtre et le vecteur d'une forme d'émancipation et d'une quête identitaire. Tel est, en tout cas, l'esprit de cette réforme⁹.

La réforme éducative engagée aux Seychelles en 1978 s'inscrivait dans le schéma d'un « modèle bilingue transitionnel » (Chaudenson, 2006) qui consiste à passer de la langue locale (ici le créole seychellois) à une langue européenne (ici l'anglais) appelée à devenir le médium d'enseignement. Les premières années de scolarisation ont donc subi de profondes transformations avec l'arrivée soudaine (voire « brutale ») du créole seychellois comme médium d'enseignement. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'est donc effectué en créole tandis que l'anglais devenait la seule langue médium à partir de la 4^e année. Le recours à l'expression « arrivée brutale » ne relève pas de notre part d'un quelconque jugement de valeur. Il renvoie au fait que la réforme ait été appliquée en grandeur réelle sans véritable analyse préalable. Cette improvisation relative portait en germe les difficultés repérées ultérieurement sur le terrain.

Une série d'obstacles rencontrés ou d'erreurs commises a pu être identifiée à l'issue d'analyses menées a posteriori (Chaudenson & Vernet, 1983).

8. Le critère central de ce choix étant la présence forte d'une langue vernaculaire minorée (créole), ce qui est le cas, parmi d'autres, aux Seychelles et à Maurice.

9. Par un mouvement de balancier, la Constitution de 1993 viendra rétablir la réalité plurilingue des Seychelles en instituant le créole, l'anglais et le français comme langues nationales et officielles.

Nous utiliserons cet inventaire comme grille d'analyse de la pertinence du projet alternatif engagé à l'heure actuelle à l'île Maurice (voir section 6.2, p. 163, intitulée: « *Quid* des obstacles présents et à venir? »).

En résumé, ce manque de stratégie globale a conduit à des résultats décevants qui renforcent l'idée que la simple introduction formelle de la langue maternelle de la majorité des élèves n'est pas, en soit, efficace, les conditions de son introduction étant au moins aussi importantes. Elles nécessiteraient, au préalable, une analyse objective de la situation linguistique et sociolinguistique, seule apte à délimiter les contours d'une réforme linguistique éducative efficiente, à penser dans le cadre d'une société effectivement plurilingue et multiculturelle.

Les enseignements de plusieurs études de cas, dont celle-ci, on conduit les chercheurs (linguistes et sociolinguistes essentiellement) à débattre de grilles d'analyse des situations linguistiques susceptibles non seulement de comprendre, mais également d'éclairer les choix en matière de politique linguistique. Dans le champ de l'aménagement linguistique, nombre de ces outils sont fondés, depuis les travaux de Kloss (1969, 1975), sur l'opposition entre « status » et « corpus ». Le vocable « status » regroupe tout ce qui est de l'ordre du statut, des institutions, des fonctions et des représentations des langues. L'expression « corpus¹⁰ » s'attache aux systèmes linguistiques eux-mêmes en termes de standardisation et/ou instrumentalisation selon la conception classique qui prévaut en sociolinguistique ou, en termes de pratiques linguistiques, depuis les modes d'appropriation ou les compétences jusqu'aux productions et consommations langagières, selon l'approche développée par Chaudenson (2001)¹¹. Ce qu'il faut en retenir, dans le cadre de l'objet qui nous préoccupe ici, est que toute opération de politique linguistique se doit d'embrasser ces deux dimensions dans sa réflexion sous peine de voir se dresser des obstacles techniques, sur le plan linguistique, ou psychosociologiques, du côté des locuteurs et, plus largement, de la société d'accueil de la réforme envisagée, ce qui renvoie aux aspects sociolinguistiques de l'aménagement.

Lors de l'engagement d'un projet d'aménagement linguistique, la recherche d'équilibre entre « status » et « corpus » conduit les chercheurs à accorder une attention particulière à deux dimensions sensibles. L'une concerne les présentations sociales et sociolinguistiques relatives aux situations des langues minorées en situations plurilingues qui renvoient à la préparation/adhésion du corps social (voir *infra*). L'autre a trait à l'équipement de la/des langue(s) vernaculaire(s) dont on souhaite voir évoluer le statut scolaire. À cet égard, certaines questions s'avèrent être particulièrement déterminantes.

10. Corpus: « Inventaire des règles et formes constituant un système linguistique et permettant son fonctionnement comme système sémiotique. » (De Robillard, 1997, p. 102).

11. Voir également le site: www.odf.auf.org/documents/pdf/grille_lafdef.pdf

Elles concernent l'existence d'une graphie stabilisée et la présence d'ouvrages de référence relatifs à la standardisation de cette langue (dictionnaire, grammaire, etc.), ce qui est le cas à l'île Maurice grâce au travail innovant d'une poignée de chercheurs de l'Université de Maurice particulièrement actifs depuis le début des années 2000. On constate, là encore, que la mise en œuvre d'adaptations curriculaires subnationales n'est pas le seul fait d'une volonté politique.

Toutes les propositions de grilles ou de méthodes d'analyse des situations linguistiques, ainsi que les débats scientifiques qui les accompagnent, sont à concevoir comme des filtres d'aide à la décision en matière de réformes des politiques linguistiques, *a fortiori* lorsqu'il s'agit du terrain scolaire. C'est dans cette perspective que le projet mauricien de réforme éducative auquel nous avons participé, en tant qu'expert étranger, a été conçu. Il fait suite à l'expérience réussie du *Prevok-bek* (voir *supra*) mais s'inscrit dans un ensemble plus vaste dédié à l'amélioration de la qualité de l'éducation à laquelle plusieurs projets sont attachés, dont celui-ci, intitulé « Plurilinguisme et réussite scolaire », faisant l'objet d'une convention scientifique avec le LCF¹² Unité mixte de recherche du Centre national de la recherche scientifique (CNRS).

5 L'EXPÉRIMENTATION NÉGOCIÉE DU BEC

Le projet actuel « Plurilinguisme et réussite scolaire » est guidé, nous l'avons évoqué, par l'impératif de « ne pas reproduire les erreurs du passé ». Il se fonde, pour ce faire, sur les leçons des réformes ayant eu lieu ailleurs, sur des terrains comparables (Seychelles, Haïti, etc.), ainsi que sur les modèles d'analyse proposés par la communauté des chercheurs. À cet égard, le recours à des expertises externes est justifié par les porteurs du projet comme la garantie d'une certaine objectivation des choix à réaliser. Néanmoins, à l'évidence, les ressources intellectuelles locales sont pleinement mobilisées et notamment tout le champ de l'équipement de la langue (graphie¹³, dictionnaire¹⁴, etc.) est de la pleine responsabilité des linguistes mauriciens. Dans le même esprit, les aspects pédagogiques et didactiques du projet sont gérés à l'interne avec, à la demande, la coopération scientifique de chercheurs n'exerçant pas sur le sol mauricien. Dans tous les cas, les décisions en termes de choix de politiques éducatives sont prises par le BEC,

12. Laboratoire de recherche sur les langues, les textes et les communications dans les espaces créolophones et francophones. LCF UMR 8143 CNRS, Université de la Réunion.

13. En 2005, un groupe d'universitaires a publié un rapport officiel portant sur le *Grafi Larmoni*, sous la direction de V. Hookoomsing de l'Université de Maurice. Cette graphie est désormais celle qui est communément admise et utilisée dans les écrits *morisyen*.

14. À notre connaissance, il existe trois dictionnaires consacrés au créole mauricien. Le dernier en date, porté par Carpooran (2009), est un dictionnaire monolingue créole (avec équivalents lexicaux en français et en anglais). Sa conception permet tout à fait de l'utiliser en contexte scolaire.

de façon à ce que soient réunies les conditions d'une réelle appropriation de l'architecture éducative en devenir.

« Éviter de reproduire les erreurs du passé » renvoie également à l'aménagement d'un calendrier. Ainsi, pour prendre le contre-pied des conditions ayant présidé aux mésaventures seychelloises, une phase préparatoire de trois ans (2007-2010) a été ménagée de façon à permettre la mise en place d'enquêtes d'opinions, à mener des expériences pédagogiques et didactiques plurielles, à petite échelle, en veillant à évaluer les résultats de ces expérimentations auprès des élèves (et des enseignants), à poursuivre le partenariat avec les linguistes mauriciens dans le domaine de l'équipement de la langue, et à construire l'architecture globale d'une *proposition curriculaire diversifiée* et, autant que faire se peut, *intégrée* (Kervran, 2008).

L'un des acquis des recherches consacrées à l'aménagement linguistique concerne la nécessaire adhésion minimale du corps social. Ainsi, il est généralement admis (Corbeil, 1981 ; de Robillard, 1989) qu'une expérience d'aménagement linguistique au plan scolaire ne peut se dérouler avec bénéfice qu'à cette condition. De surcroît, si les conditions de cette adhésion sociale aux opérations qui consistent à « intervenir sur les langues » ne sont pas réunies, on engage une démarche volontariste d'information de manière à modifier les représentations collectives, préalable à toute action de cette nature.

Ce précepte est à l'origine de l'un des axes de notre démarche exploratoire. L'une des premières actions engagées a ainsi consisté à explorer les représentations des protagonistes potentiels de ce projet de réforme éducative : chefs d'établissements, parents, enseignants principalement.

Une vaste enquête a ainsi été conduite en 2008, ne se limitant pas aux aspects sociolinguistiques des représentations. L'enquête est effectivement nettement plus englobante, de façon à anticiper ce qu'il est possible d'engager comme réformes au regard des opinions des acteurs du système éducatif. Ainsi, les dimensions sociologiques, pédagogiques et même didactiques sont également présentes. Les données recueillies constituent un corpus de quelque 628 questionnaires auprès des enseignants du 1^{er} degré des écoles catholiques, complété par une autre vague de questionnaires qui touche l'ensemble des équipes de direction des établissements confessionnels du 1^{er} degré (N = 221), suivi d'une série d'entretiens approfondis (N = 45) auprès des cadres du système éducatif, de l'équipe dirigeante et de parents d'élèves. Nous ne parlerons principalement ici que des résultats liés aux deux questionnaires.

Nous ne pouvons pas, dans une publication de ce type, nécessairement limitée, présenter la totalité des résultats qui forment un ensemble composite et riche. Nous nous limiterons, pour l'instant, à quelques tendances caractéristiques au regard de la problématique engagée.

Tendance 1 :

Les enseignants ainsi que les chefs d'établissements et leurs adjoints ont majoritairement des représentations favorables de la langue créole. Au regard du précepte de Corbeil (1981) relatif à la nécessaire adhésion du corps social avant de procéder à un quelconque aménagement linguistique (voir *supra*), cette donnée paraît essentielle. Cette tendance s'exprime au travers de nombreuses réponses qui touchent au statut du créole reconnu majoritairement comme langue à part entière, qui le considèrent comme « un outil de communication véhiculant le savoir » (plus de 80 % des opinions), qui montrent que cette langue vernaculaire est assumée par 90 % des enseignants comme langue maternelle, qui pensent qu'elle n'est responsable de l'échec scolaire que de façon très minoritaire, qui affirment que le recours au créole favorise l'acquisition de connaissances (en mathématiques, en histoire-géographie...), etc.

Tendance 2 :

Les éléments dont nous disposons tendent à montrer que, sur le plan linguistique, la politique éducative engagée depuis 1957 (*Education Act*) est inappliquée dans les écoles. Autrement dit, la présence attendue de l'anglais comme « médium cible » principal d'enseignement¹⁵ n'est pas au rendez-vous. Les difficultés émanant du terrain, notamment relatives aux *profils linguistiques des élèves*, confirment le caractère majoritairement « inapplicable » de cette politique linguistique nationale actuelle en ce qui concerne l'espace scolaire. La place minoritaire du recours à l'anglais, en classe, semble confirmée tant en ce qui concerne les trois derniers échelons de l'école primaire (*Upper primary*) qu'au niveau de l'enseignement secondaire où il est censé régner. À ce niveau de l'enseignement, plusieurs phénomènes concomitants sont constatés. L'utilisation du créole a substantiellement diminué mais reste présente à un niveau relativement élevé (44 %) pour un segment de l'enseignement où, officiellement, elle ne devrait plus être effective. Lorsque la langue créole s'efface, c'est davantage au profit du français (plus 29,5 %) que de l'anglais (plus 19 %).

Tendance 3 :

Les enseignants ont une conscience claire de la réalité créolophone des classes et du patrimoine linguistique que portent leurs élèves. Symétriquement, les cadres qui dirigent les établissements scolaires ont une vision précise et réaliste des caractéristiques des élèves qu'ils accueillent dans leurs écoles.

15. Répondant au carcan de la globalisation, ici sur le versant linguistique.

Tendance 4 :

Une large place est laissée au créole dans la classe lors des pratiques d'enseignement-apprentissage ordinaires. Le créole est, suivant les cas, utilisé comme médium pédagogique, psychologique, identitaire ou didactique. Néanmoins, cette place accordée au créole est le plus souvent *informelle*, ce qui tendrait à expliquer, pour partie, le taux d'échec aux examens nationaux.

Tendance 5 :

On constate, chez de très nombreux enseignants, une conscience diffuse de la nécessaire introduction *formelle* du créole à l'école dès le plus jeune âge. Cette nécessité est plus marquée chez les chefs d'établissements que chez les enseignants. Le fait que les enseignants n'aient pas une conscience claire de l'enjeu que constitue cette introduction formelle de la langue maternelle ultra-majoritaire des élèves devrait conduire à des réponses en termes de formation continue couvrant les questions sociolinguistiques et didactiques en milieu plurilingue intégrant une langue minorée.

Tendance 6 :

En revanche, l'enquête montre une forte tendance à la cristallisation négative sur la question de l'introduction du *créole sous forme écrite*, à l'école. En amont de l'enquête, nous étions susceptibles d'imaginer que le créole trouverait davantage sa place en dehors de la classe ou dans des moments informels en classe. Les réponses du corps enseignant montrent que ce n'est pas le cas. En revanche, cette tolérance s'inscrit dans une opposition forte entre « enseignement à l'oral » et « enseignement à l'écrit ». Cette dichotomie est vraisemblablement due au clivage qui, sur le plan du *statut des langues*, sépare traditionnellement – au niveau des représentations sociales – les langues dites « orales » de celles dites « écrites ». Le travail effectué par le groupe d'experts mauriciens autour de la¹⁶ *Grafi Larmoni* (voir note *supra*) a sans doute eu un impact important concernant *l'appréciation* de ce que peut être une graphie du créole (d'autres données plaident en tout cas dans ce sens), mais pour autant, *la norme scolaire traditionnelle* est encore bien présente. Elle conduit les enseignants, dans leur très grande majorité (91 %) à ne pas considérer que les formes écrites du créole se doivent de pénétrer l'univers de la classe.

Cette donnée, elle aussi, devrait conduire l'équipe du BEC à certains choix en matière de politique éducative, choix qui passent par une sensibilisation des enseignants à ces questions. On voit mal en effet, à terme, comment la structuration cognitive des élèves pourrait faire l'économie du recours à l'écrit, dès lors que le créole occuperait une place pédagogique officiellement intégrée par l'Institution. À cet égard, la parenté et la proximité

16. « Le » en créole.

entre langue française et langue créole constituent un argument supplémentaire au regard de la nécessité pédagogique du passage par l'écrit, afin que les élèves soient en capacité de distinguer clairement les deux codes.

Tendance 7 :

Les enseignants sont plutôt favorables à la mise en place de formations pour mieux traiter, pédagogiquement, la question du créole dans la classe. Mais en revanche, leurs demandes en termes de formation sont diffuses, floues, hétérogènes, ce qui tend à montrer que la direction que souhaite emprunter le BEC en matière de politique linguistique éducative (qui consiste à visiter la question du créole scolaire sous toutes ses formes et selon des dispositifs variés, adaptés aux différents publics enseignés) n'est pas claire pour eux. Les demandes de formation sont plus appuyées de la part des chefs d'établissements que de celle des enseignants. Pour les premiers, ce volet du projet en cours semble s'imposer comme une nécessité incontournable (plus de 75 % des opinions exprimées). Dans la même fibre (logique), les attentes en termes de formation sont nettement plus claires et plus marquées avec une prédominance pour *la pédagogie du français et de l'anglais en milieu créolophone* (78 % de réponses favorables) et pour *des cours de créole* (grammaire, graphie) (56 % de réponses favorables). La durée des formations souhaitées est en cohérence avec ces objectifs « ambitieux ».

Tendance 8 :

Les enseignants (63 %) et les chefs d'établissements (73 %) considèrent majoritairement que la responsabilité de l'introduction du créole à l'école revient, prioritairement, au gouvernement, donnée particulièrement intéressante au regard de la configuration sociopolitique contemporaine. Dans le même temps, ils sont plus de la moitié à considérer que cette responsabilité peut être confiée au BEC.

Il semble intéressant de relier cette dernière tendance, qui engage la responsabilité du gouvernement mauricien, avec les représentations sociolinguistiques globalement positives attachées au créole. La constellation linguistique mauricienne comporte en son centre trois langues qui sont le créole, le français et l'anglais. À la périphérie de cet ensemble, on compte les langues « ancestrales » ou « orientales » selon la terminologie utilisée couramment à Maurice. Ces langues orientales sont peu parlées lors d'interactions ordinaires mais, en revanche, possèdent une haute valeur symbolique, sont l'enjeu de luttes de pouvoir et, de ce fait, donnent lieu à une « guerre des langues » (Calvet, 1987) larvée qui concerne leur accès à la sphère scolaire. À l'aide de cet exemple précis, nous voulons illustrer l'idée que l'indigénisation (pour reprendre la terminologie de Phillips et Ochs [2003]) ou la diversification subnationale (pour reprendre celle proposée par Schriewer [2004]) ne sont pas exemptes de conflits internes qui ici, en l'occurrence, prennent une coloration interethnique.

Dans les faits, les langues orientales ont fait leur apparition comme discipline enseignée très tôt, en 1954, c'est-à-dire 14 ans avant l'indépendance, en commençant par l'hindi, l'urdu et le tamoul (Tirvassen, 2002). Plus récemment, trois commissions parlementaires ont été constituées en l'espace de 12 ans (1984-1995) afin de traiter de cette question de la place des langues orientales dans le système éducatif. La place scolaire du créole est tout autre, elle n'est pas réellement définie, excepté de façon informelle ou indirecte dans le cadre de *l'Education Act*.

Ce grand écart entre l'attention portée aux langues orientales comptant peu de locuteurs ordinaires et l'absence de réponse gouvernementale claire sur le rôle scolaire du créole, tandis qu'il s'apparente à la *lingua franca* dans l'immense majorité des interactions ordinaires et constitue la langue maternelle déclarée par plus de 90 % des Mauriciens, s'explique par le déséquilibre interethnique sur lequel s'est construite la société mauricienne. L'avantage numérique de la communauté indo-mauricienne¹⁷ au pouvoir conduit cette dernière à survaloriser un « capital linguistique » mythique, tandis que la langue créole est enfermée dans un non-dit qui amalgame sa *réalité linguistique* statistique au niveau des usages (la langue parlée par tous, indépendamment des communautés) et la *minorité créole* composée de Mauriciens originaires du régime esclavagiste. Cette cristallisation sur la place des langues à l'École, leur répartition dans différentes sphères de la société, les processus d'identification auxquels elles donnent lieu montrent quelles formes originales peuvent épouser des mouvements concurrents de la mondialisation. Le contrepoint de la globalisation ne se joue donc pas nécessairement entre un système externe qui serait imposé et des formes d'adaptation « consensuelles » à l'interne, mais dans un jeu subtil entre acteurs négociant la construction de la signification sociale d'un modèle éducatif « acceptable » par les usagers, sur fond de luttes intestines et d'intérêts divergents. À ce jeu, la qualité de l'éducation est parfois négligée.

6 DISCUSSION

6.1 Les étapes ultérieures à franchir

Les enquêtes menées auprès des acteurs de l'école ne représentent qu'une étape. Elles visent à vérifier la recevabilité sociale des innovations projetées et à prendre appui sur les représentations sociologiques, sociolinguistiques et pédagogiques actuelles, y compris pour les dépasser. Elles seront suivies d'une campagne de sensibilisation et de formations ad hoc. La constitution de cette base de données « objectivées » est conçue comme une aide à la

17. 67 % de la population totale lorsque l'on cumule les hindous et les musulmans (originaires également de la péninsule indienne).

décision en termes de choix éducatifs. Les autres étapes du projet concernent une expertise linguistique plus approfondie, l'élaboration progressive d'un curriculum diversifié et intégré, la/les conception(s) didactique(s) qui l'accompagnera/ront, la création de séquences pédagogiques et la production de supports, la formation des enseignants, l'évaluation des effets du programme et de ses différentes modalités sur les acquisitions des élèves, et enfin, la mesure de l'évolution des représentations des professionnels et usagers de l'école.

S'agissant de la conception curriculaire diversifiée et intégrée¹⁸, elle renvoie à une appréciation précise des différents microcontextes (établissements, classes, groupes sociologiques, équipes enseignantes, niveau de formation et représentations sociales de ces dernières, appétence des parents d'élèves, etc.) qui montre l'existence d'une large palette et demande des réponses appropriées à ces situations spécifiques d'enseignement-apprentissage (Tupin & Dolz, 2008).

Les solutions alternatives, ou adaptives, à la globalisation/mondialisation de la forme scolaire que d'aucuns pourraient interpréter, souvent à juste titre, comme des formes de « résistance » (ou de « défense », au sens de Lorcerie et Mc Andrew [1996]) aux « modèles externes imposés » supposent une démarche progressive et négociée.

6.2 Quid des obstacles présents et à venir ?

Les obstacles rencontrés sur le terrain seychellois sont, pour partie, levés à Maurice. Certains d'entre eux perdurent néanmoins et demanderont des interventions linguistiques ciblées. Nous faisons l'hypothèse que dans une société à taille réduite comme celle-ci (1,2 million d'habitants environ), au sein de laquelle la presse joue un rôle important dans le registre du débat public, le projet du BEC pourrait contribuer à infléchir les réticences face à certaines dimensions de l'introduction scolaire du *kréol morisyen*.

L'inventaire des difficultés rencontrées sur le terrain des Seychelles (voir *supra*) conduit à l'élaboration d'une grille d'analyse de la pertinence du projet alternatif engagé à Maurice. Les 11 critères mobilisés visent à évaluer, pour la situation mauricienne, le degré de résolution des obstacles rencontrés en d'autres lieux comparables.

Critère 1 Expérimentations préalables :

Elles sont au cœur du projet du BEC. Chaque option didactique (bilinguisme, enseignement du créole, éveil aux langues, approche contrastive, etc.) sera

18. Baptisée « menu chinois » par l'équipe du BEC.

implantée à échelle réduite, puis sera étendue plus largement, ou non, au regard des effets produits sur les élèves.

Critère 2 Appréhension des représentations du corps social et évaluation de la demande :

Elles sont couvertes par les enquêtes en cours et à venir. Une démarche spécifique d'information et de formation est à prévoir concernant l'épineuse question du créole écrit à vocation scolaire.

Critère 3 Proximité linguistique entre les langues :

Une réflexion spécifique est à mener sur ce point en s'inspirant des démarches « d'intercompréhension entre langues parentes » (Dabène, 2002).

Critère 4 Approche idéologique de la réforme :

Pour certains protagonistes du projet, l'enjeu identitaire n'est pas absent. Pour autant, les protocoles mis en place visent à ne pas s'enfermer dans cette dimension.

Critère 5 Graphies du créole utilisé en classe :

Le *Grafi Larmoni*, bien diffusé dans la société mauricienne, pourrait jouer ce rôle sans difficulté.

Critère 6 Ouvrages de référence publiés en créole (dont la production littéraire) :

Le volume des ouvrages en créole est vraisemblablement trop limité à ce jour. Néanmoins, les avancées réelles qui concernent l'équipement de la langue, depuis 1995, contribuent à accélérer le rythme des publications en créole mauricien.

Critère 7 Champ lexical des mathématiques et de celui des disciplines scientifiques en général :

Les expérimentations engagées dans le cadre du *Prevok-bek* devraient servir de base à certains approfondissements linguistiques.

Critère 8 Imitation des modèles pédagogiques du Nord :

Cette question reste insuffisamment traitée à l'heure actuelle.

Critère 9 Formation des enseignants pour accompagner la réforme :

Elle fait partie du cahier des charges du projet en cours.

Critère 10 Outils pédagogiques :

Idem.

Critère 11 Anticipation quant à la place du créole en aval:

Cette réflexion mérite d'être prolongée mais d'ores et déjà, au-delà des stéréotypes, les usages linguistiques relèvent effectivement d'une configuration plurilingue au sein de laquelle le créole oral est très couramment utilisé dans la vie économique, administrative et politique du pays. En revanche, ses relations concurrentielles avec l'anglais et le français restent à résoudre.

6.3 De la pertinence de l'approche de Schriewer?

La recherche-innovation mauricienne dont nous avons longuement parlé dans ce texte vient finalement juste de franchir sa phase initiale. En plein essor, les perspectives de politique linguistique éducative à mettre en place commencent à se dessiner mais il serait, par définition, prématuré de s'engager sur les contours définitifs de leur mise « en actes » et partant, sur leur degré d'« autonomisation » au regard de modèles éducatifs de sociétés dites « de référence » dans un schéma de mondialisation. Il est donc trop tôt pour se prononcer sur la validité de la thèse de Schriewer¹⁹ sur ce terrain spécifique. De surcroît, il faut garder à l'esprit le fait, signifiant, que cette étude de cas concerne un espace postcolonial, caractéristique qui accentue le risque de subir un transfert de modèle plaqué. En revanche, d'ores et déjà, on peut admettre que la posture de Schriewer constitue, a minima, un modèle pour penser la complexité des modes et processus de définition des politiques éducatives nationales et subnationales. A minima encore, en l'état de nos connaissances de l'espace insulaire mauricien, la complexité de la réalité sociale de cette société multiculturelle est à lire dans sa dimension dialectique entre « l'adoption de modèles d'organisation occidentaux et le rejet comme corollaire de modèles sémantiques culturels ainsi que la figure mixte d'universalisation manquée et de déviance créatrice » (Schriewer, 2004, p. 12).

C'est dans un jeu politique subtil entre communautés et entre secteurs éducatifs (étatique vs confessionnel) que se noue cette intrigue. Elle oscille au gré des finalités, des postures idéologiques et des groupes d'intérêts, entre conformisme éducatif et recherche d'émancipation contextualisée. Il en résulte, depuis à peine une décennie, un duel à fleurets mouchetés entre tenants de la mondialisation et artisans d'une amélioration de la qualité de l'éducation.

19. Telle qu'elle est exposée et défendue dans son article de 2004 paru dans la *Revue Française de Pédagogie*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Calvet, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.
- Carpooran, A. (2009). *Diksoner Morisien, KTLK (Koleksion Text Kreol)*. Maurice: University of Mauritius.
- Chaudenson, R. (2001). *Grille d'analyse des situations linguistiques*. Paris: Didier Erudition.
- Chaudenson, R. (2006). *Éducation et langues. Français, créoles, langues africaines*. Paris: L'Harmattan.
- Chaudenson, R. & Vernet, P. (1983). *L'École en créole*. Paris: ACCT.
- Corbeil, J.-C. (1981). Théories et pratiques de la planification linguistique. In *Actes du 5^e Congrès International de Linguistique Appliquée* (pp. 56-65). Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (2002). Comprendre les langues voisines, pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.
- De Robillard, D. (1989). *L'aménagement linguistique: problématiques et perspectives*. Thèse de doctorat, Université d'Aix-en-Provence.
- De Robillard, D. (1997). Aménagement linguistique. In M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique: concepts de base* (pp. 35-41). Liège/Bruxelles: Mardaga.
- Dolowitz, D. & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: the Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5-24.
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In L.-F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (Éd.), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 271-292). Berne: Peter Lang.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Liège/Bruxelles: Mardaga.
- Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*. Thèse de doctorat, Université du Maine.
- Kloss, H. (1969). *Research possibilities on group bilingualism: a report*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Kloss, H. (1975). Democracy and the Multinational State. In J. G. Savard & R. Vigneault (Éd.), *Les États multilingues, problèmes et solutions* (pp. 28-42). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Lorcerie, F. & Mc Andrew, M. (1996). Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation – Le cas de l'éducation interculturelle en France et au Québec. In O. Galatanu, R. Toussaint, D. Zay, M. Debeauvais, R. Lallez, F. Orivel, J.-J. Paul & M. Sutherland (Éd.), *Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation: nécessité d'une analyse*

- conceptuelle et d'une réflexion méthodologique* (pp. 207-220). Paris : Association francophone d'éducation comparée (AFEC).
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The World Institutionalization of Education – Origins and Implications. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111-132). Berne : Peter Lang.
- Perez, S. & Anne, A. (2003). Projet de recherche RUIG – BIE/FPSE/UEDH/ « Transferts de modèles éducatifs et réformes de l'enseignement public : Recherche sur la situation contemporaine, 1980-2003 », *Texte de cadrage général*, 15/11/03, document dactylographié.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes on Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. *Comparative education*, 39(4), 451-461.
- Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (Éd.). (2005). *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London : Sage.
- Salabert, G. (2002). Les Seychelles: problématique du trilinguisme vingt ans après les premières réformes du système éducatif. In R. Tirvassen (Éd.), *École et plurilinguisme dans la zone Sud-ouest de l'océan Indien* (pp. 155-177). Paris : L'Harmattan, Institut de la Francophonie.
- Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique spécifiquement nationale ? » *Revue Française de Pédagogie*, 146, 7-26.
- Si Moussa, A. & Tupin, F. (1999). Enseignement et démocratisation : comparaison des effets sociaux des politiques de deux systèmes éducatifs. Ile Maurice, île de La Réunion. *Carrefours de l'éducation*, 8, 103-125.
- Tirvassen, R. (Éd.). (2002). *École et plurilinguisme dans la zone Sud-ouest de l'océan Indien*. Paris : L'Harmattan, Institut de la Francophonie.
- Tirvassen, R. (2002). Les langues orientales à Maurice ou la problématique du coût de l'identité. In R. Tirvassen (Éd.), *École et plurilinguisme dans la zone Sud-ouest de l'océan Indien* (pp. 129-153). Paris : L'Harmattan, Institut de la Francophonie.
- Tupin, F. & Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 141-156.

Des obstacles à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et bilingue en contexte péruvien. Une analyse à trois niveaux

**Héloïse Rougemont
Université de Genève**

1 INTRODUCTION

Cette contribution approfondit certains des aspects abordés lors d'une étude réalisée en 2005 (Rougemont, 2006), dans le cadre du Programme de formation bilingue et interculturelle pour les maîtres d'Amazonie péruvienne (FORMABIAP)¹. Ce programme, souvent cité comme un exemple en son genre, participe à la construction d'un enseignement interculturel et bilingue dans la région du Loreto, dans lequel sont articulés des contenus et modalités d'enseignement d'inspiration « traditionnelle indigène » avec ceux du système scolaire national, pour proposer une alternative à un système scolaire qui se caractérise par une relative uniformité. À cette occasion, 52 des 80 étudiants formés au programme ont été interviewés pendant une heure chacun, selon la méthode de l'entretien compréhensif semi-directif et ont été invités à sélectionner une ou plusieurs anecdotes illustrant les difficultés afférentes à leur parcours de formation.

À l'occasion de cette contribution, j'examinerai comment la tension entre processus d'internationalisation et d'indigénisation se traduit dans le contexte éducatif péruvien. Deux conditions principales en ressortent : d'une part, cet examen demande l'introduction d'un niveau d'analyse

1. *Programa de formación para maestros bilingües e interculturales para la Amazonia peruana.*

intermédiaire, celui de la régionalisation; il est, d'autre part, nécessaire d'articuler la problématique de l'internationalisation/régionalisation/indigénisation des systèmes scolaires et académiques péruviens avec celle de leur centralisation.

Je développerai mon argumentation en procédant à trois analyses successives : a) celle des contenus d'enseignement relevant d'une Éducation interculturelle et bilingue (EIB) au niveau de l'Éducation basique régulière, niveau secondaire (les cinq années qui précèdent l'entrée aux études supérieures); b) celle de l'EIB en Amazonie péruvienne et, plus particulièrement, du FORMABIAP; c) celle des discours des étudiants de ce programme. Ces trois parties seront structurées de façon identique : après une brève introduction visant à donner des précisions méthodologiques et à présenter le matériau, j'analyserai celui-ci puis en proposerai une synthèse conclusive. Une dernière section articulera les éléments centraux de ces trois synthèses.

2 LE NIVEAU NATIONAL : SYSTÈME ÉDUCATIF NATIONAL PÉRUVIEN

2.1 Méthode et présentation du matériau

Dans cette section, deux textes officiels servent de matériau. Le premier est le seul qui rend légalement possible une éducation en faveur des peuples indigènes. Il s'agit de la *Convention 169 de l'Organisation internationale du travail* (OIT) ou *Convention relative aux peuples indigènes et tribaux*. Le second texte est produit par le ministère de l'Éducation du Pérou, le vice-ministère de Gestion pédagogique et la Direction générale de l'Éducation basique régulière et s'intitule *Diseño curricular nacional 2009* (DCN 2009)², en français « Conception curriculaire nationale 2009 »³.

J'aborderai les tendances politiques et les contenus des curricula au Pérou, en portant une attention spécifique sur les contenus disciplinaires relevant d'une EIB en faveur des peuples indigènes du pays⁴.

Je suivrai pour l'instant la même logique que celle du DCN 2009. Mon argumentation portera sur quatre des onze « Objectifs pour l'Éducation basique régulière d'ici 2021 » (p. 17) :

1. Développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle au sein d'une société démocratique, interculturelle et éthique au Pérou.

2. Les références de ce texte sont disponibles dans la bibliographie sous « Ministerio de Educación Perú. (2009) ». Par commodité, ce texte sera évoqué par ses initiales (DCN 2009) dans la suite du texte.

3. Les extraits de ce texte officiel ont subi une traduction libre de l'auteur.

4. La troisième section sera l'occasion d'une réflexion plus approfondie en ce qui concerne les « contenus » pouvant – ou non – relever d'une EIB en faveur des peuples indigènes.

2. Maîtrise du castillan pour promouvoir la communication entre tous les Péruviens.
3. Préservation de la langue maternelle et promotion de son développement et de sa pratique.
4. Compréhension et valorisation du milieu géographique, l'histoire, le présent et le futur de l'humanité moyennant le développement de la pensée critique.

Je compléterai l'analyse de ces objectifs par celles des articles 7.1, 27.1 et 28.1 de la *Convention 169 de l'OIT*, ratifiée en 1994 par le Pérou. L'article 7.1 de la Convention stipule :

L'amélioration des conditions de vie et de travail des peuples intéressés et de leur niveau de santé et d'éducation, avec leur participation et leur coopération, doit être prioritaire dans les plans de développement économique d'ensemble des régions qu'ils habitent.

Les articles 26 à 31 se concentrent sur l'éducation et les moyens de communication. Selon l'article 27.1 :

Les programmes et les services d'éducation pour les peuples intéressés doivent être développés et mis en œuvre en coopération avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins particuliers et doivent couvrir leur histoire, leurs connaissances et leurs techniques, leurs systèmes de valeurs et leurs autres aspirations sociales, économiques et culturelles.

L'article 28.1, quant à lui, précise que :

Lorsque cela est réalisable, un enseignement doit être donné aux enfants des peuples intéressés pour leur apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue indigène ou dans la langue qui est la plus communément utilisée par le groupe auquel ils appartiennent. Lorsque cela n'est pas réalisable, les autorités compétentes doivent entreprendre des consultations avec ces peuples en vue de l'adoption de mesures permettant d'atteindre cet objectif.

2.2 Conception curriculaire nationale 2009

L'éducation péruvienne se structure en deux niveaux : l'Éducation basique régulière (EBR) et l'Éducation supérieure. La première est obligatoire et gratuite lorsqu'elle relève du public. Elle comprend trois niveaux : initial, primaire et secondaire.

Au niveau initial, elle s'occupe des enfants jusqu'à deux ans sous une forme non scolarisée, puis jusqu'à cinq ans sous une forme scolarisée. Au niveau primaire, elle s'adresse aux enfants de six à douze ans. Au niveau

secondaire, « elle est accessible aux enfants de douze ans et dure cinq années et leur offre une formation humaniste, scientifique et technique » (Rodriguez, 2006, p. 112).

Au terme de ses études secondaires, l'élève passe un diplôme qui lui donne accès aux examens d'admission à l'université ou aux divers instituts d'enseignement supérieur.

« L'éducation péruvienne se fonde sur les principes d'éthique, d'équité, d'intégration, de qualité, de démocratie, de respect de l'inter-culturalité, de conscience environnementale, de créativité et d'innovation » (Rodriguez, 2006, p. 111). Avant de se demander si ces intentions reflètent les pratiques effectives, il est intéressant de constater que ces huit principes se retrouvent mot pour mot dans le DCN 2009 (p. 17). Une investigation au moyen d'un moteur de recherche standard nous révèle que 3830 pages distribuées dans le monde entier correspondent aux critères « éducation + éthique + équité + intégration + qualité + démocratie + environnement + créativité + innovation + interculturalité ». Cette manœuvre nous indique que les objectifs principaux de l'éducation au Pérou ne semblent pas détachés d'autres contextes, bien qu'une étude comparative internationale des curricula soit nécessaire pour le confirmer.

La première page du DCN 2009 est signée par Alan García Pérez, président actuel du Pérou, ce qui, nous le verrons plus loin, présente un intérêt certain. Le tableau 1 ci-après récapitule l'organisation des domaines curriculaires aux niveaux primaire et secondaire.

Examinons maintenant ce plan d'études, au regard des objectifs soulignés. Apparaissent en caractères gras les domaines curriculaires correspondant aux objectifs de l'EBR d'ici 2021, présentés plus haut. Par souci de réduction des données exposées, je n'aborderai que les contenus relatifs à l'éducation secondaire, exception faite du domaine « communication », dans la mesure où c'est entre 6 et 12 ans que l'enfant doit assimiler la plus grande proportion des connaissances relatives à la maîtrise de la/des langue(s) officielle(s) de son pays.

Le programme de l'éducation primaire indique que

Le domaine de communication a pour finalité principale de développer chez les étudiants un maniement efficient et pertinent de *la* langue⁵ pour s'exprimer, comprendre, manipuler et produire des messages. [...] il faut aussi prendre en compte d'autres langages ou recours expressifs non verbaux (gestuels, corporels, graphiques, plastiques, sonores, etc.) ainsi que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Ministerio de Educación Perú, 2009, p. 167).

5. Au singulier.

Tableau 1 : Plan d'études de l'Éducation basique régulière aux niveaux primaire et secondaire

Niveaux	Éducation primaire						Éducation secondaire				
Cycles	III		IV		V		VI		VII		
Degrés	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5
Domaines curriculaires	Mathématiques						Mathématiques				
	Communication						Communication				
							Anglais				
	Art						Art				
	Personne sociale						Formation citoyenne et civique				
							Histoire, géographie et économie				
							Personne, famille et relations humaines				
	Éducation physique						Éducation physique				
Éducation religieuse						Éducation religieuse					
Science et environnement						Science, technologie et environnement					
						Éducation au travail					

Source: Ministerio de Educación Perú, *Diseño curricular nacional 2009*, p. 48.

Plus loin, nous lisons :

D'un point de vue culturel, l'utilisation de la langue maternelle rend possible le développement de l'estime de soi, de l'identité et de la communication avec le monde intérieur et extérieur (Ministerio de Educación Perú, 2009, p. 167).

Le domaine « communication » se constitue de trois sous-domaines : l'expression et la compréhension orale, la compréhension de textes et la production de textes. Le tableau synthétisant les compétences visées par cycle (p. 169) ne mentionne pas la possibilité d'une pluralité linguistique.

Au niveau des contenus, examinons quelle place est accordée aux quelque 43 langues maternelles indigènes parlées, selon l'Institut national de la statistique, par 16,5 % de la population péruvienne⁶.

6. Source : <http://www1.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0007/caP0209.htm>

Un passage en revue détaillé des pages 170 à 185 nous permet de constater que, malgré ces déclarations d'intention et de nombreuses photos d'enfants vêtus d'habits traditionnels très folkloriques, les connaissances et compétences en langues vernaculaires sont totalement absentes du curriculum.

Qu'en est-il du programme curriculaire pour l'éducation secondaire? Il s'agit de

renforcer la compétence communicative développée par les étudiants en éducation primaire pour qu'ils parviennent à comprendre et produire divers textes, dans différentes situations communicatives et avec différents interlocuteurs, dans le but de satisfaire leurs nécessités fonctionnelles de communication, amplifier leur acquis culturel et profiter de la lecture ou de la création de leurs propres textes (Ministerio de Educación Perú, 2009, p. 341).

Plus loin nous lisons à nouveau :

Le domaine poursuit la maîtrise du castillan pour promouvoir la communication entre tous les Péruviens mais il promeut également le respect pour les formes expressives propres à chaque communauté, valorisant de ce fait la diversité linguistique du pays. En ce sens, on s'attend à ce que les étudiants dominant leur langue maternelle, qu'elle soit originelle ou castillane (p. 341).

Cette dernière tournure est, notons-le, révélatrice, dans la mesure où elle n'implique pas d'action concrète de la part d'une entité autre que l'étudiant lui-même.

Ce domaine se constitue des trois mêmes modalités que dans l'éducation primaire : l'expression et la compréhension orale, la compréhension de textes et la production de textes. Le tableau synthétisant les compétences visées par cycle est plus explicite en ce qui concerne les contenus relatifs à l'EIB, puisqu'il est spécifié, dans l'encart consacré à l'expression et la compréhension orale, que « (l'étudiant) comprend le message des autres, assume des positions critiques en valorisant les tournures expressives de sa communauté dans le cadre du dialogue interculturel » (p. 343). Le fait que les situations de communication de l'étudiant avec sa communauté soient qualifiées d'interculturelles n'est pas sans intérêt, dans la mesure où cette qualification peut être interprétée de deux façons : soit, et puisqu'il est censé appartenir à cette communauté, l'étudiant a, entre temps, « changé de culture », peut-être « grâce » à sa scolarisation, soit il ne peut valoriser lesdites tournures expressives *que* dans le cadre du dialogue interculturel. Dans les deux cas, on relève que l'expression d'une culture se réalise à des moments précis (de préférence en dehors de l'institution qui représente le savoir légitime), ou dans des espaces précis, relevant de la sphère du privé⁷.

7. Pour poursuivre la réflexion sur les dichotomies entre public et privé, je renvoie le lecteur au travail de Fraisse (1997).

Pour les cycles VI et VII, « (l'étudiant) comprend le message des autres en réfutant ou en appuyant de façon critique ses idées, et en valorisant la diversité linguistique et culturelle ».

Le programme est organisé de la façon suivante : un tableau par degré distingue, en deux colonnes, les capacités des connaissances. Un dernier encart, à la fin de chaque cycle, indique les « attitudes » qui permettent à l'enseignant de juger de l'évolution de l'élève. Au sujet des capacités et des connaissances, il n'est jamais fait mention d'une autre langue que le castillan. Pour le premier degré, toutefois, la partie « connaissances » suggère, entre autres, les lectures suivantes : « Mythes et légendes péruviens et hispano-américains ; contes et légendes infantiles ; poésies, contes et fables quechuas⁸ ; poésies, contes et légendes de la jungle » (p. 346). Les attitudes attendues de la part de l'élève sont, notamment, qu'il « respecte et valorise la diversité linguistique et culturelle. (Qu'il) valorise les formes expressives propres à chaque communauté ou région » (p. 346). Au second cycle, les capacités et connaissances pouvant correspondre aux « Objectifs pour l'Éducation basique régulière d'ici 2021 », relevés en première partie de cette contribution, se limitent également aux lectures suggérées et aux attitudes attendues de la part des élèves. Elles sont parfaitement identiques à celles du premier cycle, exception faite d'une lecture supplémentaire : *Contes andins* d'Enrique López Albújar. Pour le troisième degré, à l'entrée du cycle VII, les lectures changent et on ne compte plus que de grands écrivains hispanophones. Aucune modification n'est observée pour les attitudes. L'étude du domaine curriculaire « communication » jusqu'au dernier degré de l'éducation secondaire n'apporte pas beaucoup d'éléments supplémentaires.

Paradoxalement, l'anglais fait l'objet d'un programme détaillé à partir du secondaire (pp. 359-370). Son apprentissage se justifie comme suit :

L'anglais est l'une des langues les plus répandues internationalement et, en tant que tel, il devient un outil utile dans la formation intégrale des étudiants, car il leur donne accès à l'information nécessaire à la satisfaction des exigences académiques actuelles et les rend capables de se débrouiller dans diverses situations de la vie au contact de personnes – qui parlent anglais – d'autres environnements sociaux et culturels et de transiter professionnellement dans divers contextes (p. 359).

Les propos précédents en témoignent, les langues vernaculaires sont insuffisamment prises en compte, malgré l'importance qui leur est donnée dans les discours, alors qu'une place centrale est accordée à l'anglais. J'examinerai, à présent, d'autres aspects des programmes.

8. Le quechua, langue de l'Empire inca au moment de l'arrivée des *conquistadores*, est la langue maternelle de 16,5 % de la population péruvienne (Instituto Nacional de Estadística e Informática, *Perfil sociodemográfico del Perú*. Source : <http://www1inei.gob.pe/bibliointerpub/bancopub/Est/Lib0007/caP0209.htm>).

Dans le domaine « art » généralement et dans la section « connaissances : danse » en particulier, l'étude du « folklore de la jungle, de la côte et des Andes est recommandée » (p.378). Il est attendu de l'élève qu'il « valorise les manifestations artistiques propres de sa communauté » (p.378).

Le domaine « histoire, géographie et économie » quant à lui a pour finalité

la construction de l'identité sociale et culturelle des adolescents et des jeunes, associée au repérage et à la contextualisation des processus humains dans le temps et l'espace géographique [...]. La construction de l'identité sociale et culturelle est reliée à un ensemble d'apprentissages au moyen desquels la personne construit sa conception du temps et de l'espace à partir de l'analyse et de la réflexion sur sa propre réalité (p.383).

Au terme de ses études secondaires, l'étudiant doit pouvoir

formuler des points de vue personnels et des positions éthiques au sujet de processus historiques, géographiques et économiques du Pérou, de l'Amérique et du monde [...] en proposant des idées et en développant des actions pour le soin de l'environnement, le patrimoine culturel et l'identité sociale et culturelle⁹ du Pérou (p.385).

Au premier degré, l'enfant doit connaître « la culture péruvienne : les peuples originaires, natifs, descendants d'Africains et migrants » (p.386), « le développement culturel en Amérique, en Amazonie et dans les Andes jusqu'au XV^e siècle » (p.387). Au terme de son premier degré, les attitudes suivantes sont attendues de l'élève :

(il) valorise les avancées réalisées par les Péruviens dans l'histoire du Pérou et dans le contexte mondial. (Il) valorise son appartenance à une communauté locale, régionale et nationale. (Il) promeut la défense du patrimoine local, régional et national. (Il) valorise la diversité culturelle existante dans sa localité, sa région, son pays et dans le monde. (Il) promeut la conservation de l'environnement. (Il) valorise les apprentissages développés dans ce domaine en tant que partie de son processus formatif (p.388).

Le deuxième degré (pp.389-390) est principalement axé sur l'étude historique du Pérou et de l'Amérique du Sud préhispaniques, de la conquête et de l'organisation coloniales. Les attitudes prônées sont les mêmes qu'au premier degré.

Le troisième degré est consacré à la chute des gouvernements coloniaux et à une introduction à l'économie où les connaissances sont développées autour de « Modèles de développement, économies et États : Union

9. Au singulier.

européenne, Communauté andine, Traité de libre commerce et Accords commerciaux » (pp. 391-392). Le Traité de libre commerce est une initiative concernant le commerce international. Cette initiative, largement conditionnée par les États-Unis, encourage les pays sud-américains à renoncer à leurs taxes et droits de douane sur certains produits. Elle fait l'objet d'une large polémique et ses détracteurs dénoncent une certaine asymétrie dans les accords commerciaux qui en résultent. Cette asymétrie s'appuie notamment sur l'attribution de subventions, le maintien de quotas et de tarifs douaniers permettant la protection de certains produits et l'ouverture de certains autres (Gudynas & Buonomo, 2008). La signature de ce traité a fait l'objet d'une campagne médiatique intense de la part du gouvernement de García¹⁰.

Le domaine « Formation citoyenne et civique » est organisé en deux parties : la construction de la culture civique et l'exercice de la citoyenneté (Ministerio de Educación Perú, 2009, pp. 400-401). Les connaissances visées se divisent pour chaque degré en deux parties : identité et interculturalité ; société démocratique. Les trois autres sous-parties sont : coexistence pacifique et culture de paix ; valeurs civiques ; droits et responsabilité. Si on se centre sur la première des parties et sur la première de ses quatre sous-parties (diversité et appartenance), on constate que l'accent est mis sur l'étude de la diversité culturelle dans une perspective théorique (caractéristiques d'une culture, valorisation, conservation et défense du patrimoine culturel, naturel et historique), mais aussi sur la « fierté d'être péruvien » et le fait d'« être péruvien dans un monde global » pour les 4^e et 5^e degrés.

Les compétences relatives au domaine « éducation religieuse » sont synthétisées en page 438. Pour le cycle VI, il s'agit d'« approfondir le plan de salut de Dieu et de l'appliquer dans ses interactions quotidiennes avec les autres, en respectant les différences. Discerner et prouver sa foi, dans sa communauté, en s'engageant à suivre les enseignements de Jésus-Christ et travailler avec les autres pour l'annonce et la construction de son règne ». Pour le cycle VII, il s'agit d'« accueillir dans sa vie la loi morale chrétienne et universelle du partage de l'Amour comme instrument du plan de Dieu. Prouver son amitié pour Jésus en promouvant les enseignements de la doctrine sociale de l'Église ».

Dans le programme, aucune référence n'apparaît à propos des différentes cosmologies marquant la vie des communautés indigènes du Pérou. En ce qui concerne les attitudes, et malgré ce programme relativement univoque, il incombe une fois de plus à l'élève de « respecter les croyances d'autres confessions religieuses et de tolérer et respecter les différentes croyances et opinions de ses compagnons » (p. 440). La diversité est évoquée en ces termes : « acceptation de la différence : nous sommes tous différents mais d'égale importance pour (réaliser) le plan de Dieu » (p. 442). Cette section

10. Pour une illustration tragi-comique, voir : <http://www.youtube.com/watch?v=tHHhPMLU5cl>

se conclut, à la page 448, par l'illustration d'une jeune fille vêtue d'un costume indigène, coiffée de plumes et présentant des traits peints à l'argile sur le menton et les joues.

2.3 Synthèse

Ces observations me permettent de rejoindre le point de vue de Gasché (2002) lorsque, parlant des enseignants en 1989, il regrette leurs lacunes par rapport aux « bases minimales de compréhension de ce que pourrait être une société différente de la leur » (p. 11). Il dénonce les « essais folkloriques vulgaires » (p. 11) de capturer l'univers spirituel indigène « au travers d'histoires, légendes, mythes, etc., c'est-à-dire des formes de discours qui semblent exotiques (et donc propres aux indigènes) de par leur caractère irrationnel (certains disent poétique, ce qui revient au même) » (p. 11). Selon lui, cette conception largement majoritaire entraîne une dévalorisation de la « compréhension discursive du monde par les indigènes » (p. 11) et la relègue « à un niveau inférieur de la rationalité régnante dans la société urbaine et industrielle » (p. 11). Il déplore alors la difficulté d'instaurer une éducation interculturelle dont le but serait de « comprendre et rendre compte (en castillan) des formes d'exercice de la rationalité (Etsa, 1996) que pratiquent les membres des peuples indigènes aujourd'hui »¹¹ (p. 11). Tout se passe donc comme si les enseignements concernant les indigènes au Pérou s'apparentaient à ceux dont les élèves français jouissent par rapport aux Gaulois, réifiés dans une sorte de monde à part, dont les limites ont été fixées une fois pour toutes. Pourtant, les indigènes composent encore 36,8% de la population péruvienne actuelle (Marín, 2005).

L'étude des éléments issus du curriculum national nous montre en effet que seuls l'art, l'histoire et la géographie introduisent des références au monde indigène, mais ces références le rejettent dans l'altérité d'un autre espace et/ou d'un autre temps (par exemple, pour l'histoire-géographie : « la culture péruvienne : les peuples originaires, natifs, descendants d'Africains et migrants » (p. 386), « le développement culturel en Amérique, en Amazonie et dans les Andes jusqu'au XV^e siècle » [p. 387]).

Ainsi, pour conclure cette analyse des curricula, on peut observer :

- Une promotion de la « valorisation » et du « respect » des différentes croyances religieuses, langues maternelles, manifestations culturelles, etc., au niveau des attitudes attendues des élèves, sans pour autant intégrer ces objectifs dans les contenus pédagogiques. Il s'agit donc bien de déclarations d'intentions superficielles, car aucun dispositif pédagogique n'est proposé pour développer ces attitudes.

11. Traduction du castillan par l'auteure.

- Une insistance sur les aspects assimilateurs à la nation et sur l'identité péruvienne au singulier (par exemple, dans la partie consacrée à la construction de la culture civique [pp. 400-401], on parle de *la* diversité [en général] et de *l'*appartenance¹²).
- Une valorisation de l'enseignement des technologies de l'information (alors qu'en 2006, 25 % de la population n'avait pas accès à l'eau courante ni à l'électricité)¹³, de l'économie mondiale (alors que 2,1 million d'enfants vivaient dans la pauvreté absolue en 2002)¹⁴ et de l'anglais (alors que 12 % de la population péruvienne était analphabète en 2002)¹⁵.
- Une éducation religieuse totalement chrétienne.

Ces observations nous permettent d'affirmer que les directives de la *Convention 169 de l'OIT*, présentées en début d'article, ne sont pas prises en compte par le DCN 2009. Par ailleurs, on ne répond aux objectifs pour 2021 que de façon superficielle, ce qui laisse penser que ces objectifs se prêtent à une interprétation par trop arrangeante pour les pouvoirs politiques. Leur spécification est dès lors primordiale et la section suivante propose des pistes novatrices.

La thèse de Stanford (Meyer & Ramirez, 2000) va maintenant me permettre d'opérer une montée en généralité, à partir de cette étude du curriculum péruvien : il semblerait en effet que cette dernière confirme les propos de Meyer et Ramirez, selon lesquels il existerait une convergence mondiale des modèles d'organisation et des contenus des curricula scolaires. Les curricula péruviens mentionnent de façon récurrente l'importance du développement individuel de la personnalité et du rôle du citoyen, de l'égalité des chances, du progrès social et du développement économique ainsi que de la participation au développement et au maintien de l'État-nation, objectifs qui ne divergent pas, en substance, des grandes lignes développées par l'UNESCO¹⁶. Les deuxième et troisième sections de cet article me permettront néanmoins de questionner cette thèse, par l'analyse de l'appropriation de la forme scolaire dans le contexte amazonien.

12. Au singulier.

13. Source : <http://www.foncodes.gob.pe/mapapobreza/>

14. Source : <http://www.unicef.org/french/infobycountry/peru.html>

15. Source : http://www.unfpa.org.pe/infosd/educacion/educacion_05.htm

16. Source : <http://www.unesco.org/fr/efa-international-coordination>

3 LE NIVEAU RÉGIONAL : ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET BILINGUE EN AMAZONIE

Selon Schriewer (2004), les approches historiques et planificatrices ont surestimé les effets du phénomène d'occidentalisation des institutions et des économies, phénomène qu'il qualifie d'ailleurs de « superficiel ». Dans son étude comparative de revues scientifiques russe, espagnole et chinoise, il montre qu'au cours du siècle dernier, il n'est pas question d'internationalisation croissante des systèmes éducatifs, mais de fluctuations entre phases d'ouverture internationale et phases de fermeture autocentrée. Il met en évidence l'intérêt du concept d'externalisation pour l'analyse des systèmes éducatifs, concept désignant les « procédés d'interprétation autoréférentielle » de l'environnement international en fonction des conjonctures, des problèmes et des besoins internes à un système. Selon lui, « les besoins 'de sens supplémentaire' ne varient pas seulement d'une société nationale à l'autre mais aussi, au sein d'une seule et même société suivant les époques politiques successives » (p. 10). Au Pérou, cette thèse se vérifie. Dans le rapport concernant l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Amérique latine, publié par l'OCDE en 2005, les auteurs responsables de la section réservée au Pérou concluent :

En règle générale, les universités péruviennes conçoivent, et voudraient considérer, l'internationalisation comme un processus global de transformation des établissements, qui viserait à incorporer une dimension internationale et interculturelle dans le cadre de la mission et des fonctions de l'université. [...] Toutefois, même si cet objectif peut être perçu comme l'idéal ou le but ultime de l'internationalisation, il ne reflète pas les priorités et les pratiques actuelles dans ce domaine [...]. La plupart des universités déclarent que, bien que la coopération entre établissements soit très importante pour elles, leur engagement en faveur du développement de leur province est prioritaire (Castillo Butters, Bernuy Quiroga & Lastres Dammert, 2005, pp. 310-313).

3.1 Méthode et analyse du matériau

J'exposerai ici la situation générale de l'EIB en Amazonie en m'appuyant sur des textes de Marín, historien de la question autochtone dans cette région, ainsi que sur un rapport¹⁷ produit par la Direction nationale de l'éducation interculturelle, bilingue et rurale concernant la participation des peuples autochtones aux projets d'éducation dans les zones rurales. Je me centrerai ensuite sur le Programme de formation bilingue et interculturelle pour les maîtres d'Amazonie péruvienne (FORMABIAP). À cette occasion, je solliciterai des notes de terrain pour rendre compte de la formation, telle qu'elle était dispensée au programme en 2005, avant d'être suspendue par une

17. Source : <http://www.minedu.gob.pe/dineibir/xtras/ParticipacionPI-CRenPEAR.pdf>. Traduit du castillan par l'auteur.

décision provenant du gouvernement central. La synthèse conclusive aura cette fois-ci pour but de mieux comprendre cette suspension, au moyen d'une lettre officielle émanant des coordinateurs du programme, de sites internet et de coupures de presse.

3.2 Une initiative d'EIB en Amazonie : le FORMABIAP

Il me faut en premier lieu replacer le FORMABIAP dans un contexte scolaire (l'EIB) et régional (l'Amazonie). Tout comme l'Éducation basique régulière, l'Éducation bilingue et interculturelle est, au Pérou, subordonnée à des décisions centralisées, prises par une succession de gouvernements caractérisés par des sensibilités très différentes face aux problématiques nationales en général, et à la problématique indigène en particulier.

Les initiatives de type bilingue voient le jour dans les années 1960-1970, en Amérique latine, mais il faudra attendre les années 1980 pour qu'elles se répandent, tout en gardant un caractère isolé et expérimental. Elles sont souvent motivées par des objectifs assimilationnistes, provoquent le désintéressement des États et ne comptent, la plupart du temps, que sur des subventions d'ONG.

Néanmoins, ces programmes se développent peu à peu et entrent dans les mœurs ; les États entament alors leur officialisation par voie légale et leur introduction dans les curricula scolaires conventionnels. Cette officialisation a lieu en 1982 au Pérou. De nombreux organismes officiels dont les compétences sont dirigées vers l'EIB voient également le jour dans les années 1990 (Marín, 2000, 2005). Par exemple, la Direction nationale spécifique de l'éducation bilingue (DIEB) se crée en 1988¹⁸.

Dans un rapport s'étendant sur les années 2005 à 2007, la DIEB appelée maintenant DINEBI¹⁹, considère que les projets EIB importants au Pérou sont : « le projet d'éducation bilingue interculturelle du Haut Napo, avec les Naporuna ; le projet bilingue de Puno, qui travaille depuis les années 1970 en quetchua et aymara [...] ; et le projet de l'Université de San Marcos, à Ayacucho, depuis 1964 ». Elle poursuit tout de suite :

L'EIB s'est développée et une unité s'est établie au Ministère de l'Éducation, qui s'est transformée en Direction Nationale de l'Éducation Bilingue, en 1987. Cette direction a eu une histoire difficile par manque de personnel, de pouvoir de décisions et de lignes directrices. En 2001, fut créée la DINEBI ; [...] Luis Enrique López fait une évaluation négative et en arrive à affirmer que l'EIB au Pérou a été davantage une offre des intellectuels (linguistes, anthropologues, indigénistes) à

18. Voir : <http://www.minedu.gob.pe/dineibir/deib/index.php>

19. La seule source fournie par ce rapport est la suivante : M. L. Abram, *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina* ; Consultation.

la population indigène, que le résultat de luttes ou revendications des organisations (López, 1995, p. 39)²⁰. En réalité, deux apports principaux continuent à faire défaut : celui des organisations indigènes et celui de l'État (p. 19).

De cet extrait, on déduit premièrement que les initiatives d'EIB sont peu développées. On relève deuxièmement qu'il n'y a aucune mention du FORMABIAP. On observe enfin qu'il est fait explicitement allusion au désengagement de l'État, dans un rapport provenant pourtant du ministère national de l'Éducation.

Le FORMABIAP s'est constitué en 1988 grâce à un processus collaboratif impliquant le ministère de l'Éducation péruvien – à travers l'institut supérieur pédagogique du Loreto –, l'*Asociación interétnica de desarrollo de la selva peruana* (AIDSESP), en français « Association interethnique de développement de la jungle péruvienne », l'ONG *Terra nuova* et le Centre d'investigation anthropologique de l'Amazonie péruvienne (CIIAP).

L'AIDSESP « est un organisme national, présidé par un Conseil national qui siège dans six organismes décentralisés, situés dans le nord, le centre et le sud (du Pérou) ». Cette association « compte 57 fédérations et organismes régionaux, qui représentent les 1350 communautés où vivent 350 000 hommes et femmes autochtones, regroupées en 16 familles linguistiques »²¹. L'action politique de l'AIDSESP couvre les domaines suivants : territoires et ressources naturelles, santé indigène, droits indigènes, éducation et culture (notamment dans la co-coordination du FORMABIAP avec le ministère de l'Éducation)²². L'ONG *Terra nuova* est une association italienne, investie dans les domaines de solidarité et de coopération au développement en Amérique latine et en Afrique. Elle s'est constituée en 1969, année où elle a initié ses activités dans la coopération internationale.

Le CIIAP a été installé à l'Université d'Iquitos par Jorge Gasché, sur mandat du CNRS²³. Ce centre avait pour mission d'effectuer une recherche permettant d'identifier les conditions et modalités de mise en place d'un cursus EIB alternatif, avec la participation des populations concernées, ou de leurs organisations représentatives (Gasché, 1989). La recherche a été réalisée par 19 professionnels indigènes, représentants des sept fédérations membres de l'AIDSESP, ainsi qu'une équipe pluridisciplinaire du CIIAP, composée de consultants locaux et de l'étranger.

Les résultats de cette recherche, aboutissant à un constat alarmant à propos des résultats scolaires des enfants du Loreto, avaient mis en évidence la nécessité d'un curriculum scolaire alternatif. Pour les dirigeants des

20. Pas d'autre renseignement bibliographique.

21. Source : <http://www.aidesepe.org.pe/index.php?id=1>. Traduit du castillan par l'auteure.

22. Source : <http://www.aidesepe.org.pe/index.php?id=11>. Traduit du castillan par l'auteure.

23. Centre national de la recherche scientifique (France).

fédérations indigènes de l'époque, il était devenu nécessaire de répondre à deux priorités : faire valoir/revaloriser les savoirs, techniques et valeurs indigènes et faciliter l'accès des jeunes aux études supérieures. C'est sur cette base que fut créé le FORMABIAP.

En 2005, ce programme s'adressait aux jeunes de cinq peuples indigènes, chacun parlant de façon plus ou moins usuelle une langue propre : les Shiwilus, les Shawis, les Tikunas, les Kichwas et les Kukama-Kukamirias. Les étudiants se répartissaient en deux degrés, composés chacun d'une quarantaine d'étudiants. Le cursus durait six ans, comme ceux proposés dans la plupart des instituts supérieurs pédagogiques du pays. Au terme de sa formation, le diplômé s'engageait à retourner dans sa communauté où une classe correspondant au niveau primaire lui était assignée. Il y appliquerait ainsi les principes pédagogiques acquis durant sa formation.

Organisé en cycles scolarisés et non scolarisés, le FORMABIAP prônait une méthode basée sur l'explicitation des savoirs et connaissances, d'une part pour favoriser une meilleure compréhension réciproque des univers (inter)nationaux et indigènes, d'autre part pour permettre à deux systèmes d'interprétation de s'exprimer et aux personnes qui les incarnent de se rencontrer et de négocier des solutions intermédiaires.

Nous savons cependant que les savoirs sont soumis à une hiérarchisation. Il est d'usage d'opposer le « mode de vie indigène » au « mode de vie occidental », le premier étant considéré comme régressif en comparaison du second, plus évolutif ; les relations entre ces deux modes de vie sont donc marquées par une tension. Le programme développait donc des méthodes pédagogiques visant à identifier les systèmes de représentations sous-tendant les alternatives de cette tension, afin de les déconstruire avec les étudiants pour mettre en évidence leurs éléments constitutifs et comparer ceux-ci.

Lors des cycles scolarisés, les étudiants étaient d'abord amenés à assumer leur engagement pour la cause indigène, ce qui n'allait pas de soi, dans la mesure où ils ignoraient parfois que leur communauté était une « communauté native » et qu'ils étaient par conséquent assimilés à des indigènes. Ensuite, en cours, élèves et professeurs tentaient d'identifier et de rassembler les connaissances « indigènes » et « métisses » dont ils étaient respectivement porteurs (au Pérou, le terme « métis » fait référence aux plus lointains descendants des Espagnols. Il est donc attribué aux personnes « blanches » provenant des populations urbaines et/ou favorisées socio-économiquement). À cet effet, le programme collaborait de façon permanente avec des « sages » (ou spécialistes), personnes le plus souvent âgées, recrutées dans chacun des cinq peuples représentés au programme, sur la base de leurs connaissances de la langue et de certains éléments culturels traditionnels (par exemple la médecine naturelle ou la chasse à la sarbacane). Les « sages » incarnaient le volet plus « indigène » de cette EIB. Parallèlement,

les professeurs enseignaient aux étudiants des éléments historiques sur leurs origines, puis leur donnaient des techniques pour déceler, transmettre, intégrer ces connaissances dans les communautés.

Lors des cycles non scolarisés, durant les quatre mois clôturant chaque année académique, les étudiants retournaient dans leur communauté. Durant cette période, ils devaient : retrouver les us et coutumes traditionnels, suivant les thématiques définies pendant les cours ; consigner et apprendre les langues indigènes, notamment auprès des personnes âgées ; observer les pratiques enseignantes et faire des stages dans les écoles ; sensibiliser les membres des communautés aux objectifs du programme.

Mais comme activités, savoirs, conventions et valeurs ne peuvent se scinder en catégories « indigène » et « non indigène », il devenait difficile d'en faire des objets transmissibles tels quels. En effet, bien que déconstruits par les étudiants et les professeurs pendant les cours, ces savoirs et valeurs étaient, dans les communautés, le produit – jamais abouti – de constructions hybrides étendues sur des siècles. Ces constructions étaient elles-mêmes rattachées à des conventions collectives parfois implicites et souvent concurrentes. Pour se constituer un espace d'action, les étudiants devaient travailler en interaction avec leurs proches, à la fois sur les connaissances et sur les conventions qu'elles sous-tendaient.

Afin d'illustrer l'organisation des cours dispensés par le programme, la fin de cette section expose un compte rendu d'un cours d'écosystème observé en 2005 et une information concernant les travaux de diplôme écrits par les étudiants à la fin de leurs études.

3.3 Cours et travaux de diplôme au FORMABIAP

Lors du cycle scolarisé antérieur, l'enseignant avait demandé aux étudiants de chaque peuple de mettre à profit leur cycle non scolarisé pour se procurer les informations suivantes : dans ton peuple, qu'entend-on par « soleil » ? Pourquoi ton peuple le considère-t-il comme important ? Comment le soleil influence-t-il le développement de la végétation ? Qu'est-ce que ton peuple appelle « énergie » ? Combien de formes d'énergie identifie-t-il ? Pourquoi sont-elles importantes ? Dans ton peuple, qu'entend-on par « eau » ? Et ainsi de suite.

Les étudiants de chaque peuple présentaient les fruits de leurs investigations. Par exemple, le groupe shawi avait trouvé quatre sortes d'eau : Yarai (eau noire) où l'on trouve certains poissons et certains reptiles ; Pehtui (eau trouble) contenant des éléments nutritifs pour certaines plantes ; Wirii (eau cristalline) qui sert à boire et à se laver ; Kewoi (eau colorée) qui teint les terres quand elle sort de son lit. Au cours suivant, les élèves et le professeur

avaient procédé à des comparaisons entre peuples, puis le professeur avait articulé ces données aux théories scientifiques, notamment celles de la biologie. Parallèlement, les étudiants avaient testé ces connaissances en pratiquant diverses activités liées à l'agriculture « traditionnelle » dans un champ mis à disposition du programme.

En passant en revue les travaux de diplôme réalisés par les promotions antérieures, j'avais identifié plusieurs thèmes récurrents, tous étroitement articulés avec les formes d'organisation sociales, scolaires et le contexte matériel des communautés. Par exemple: « Développement d'habiletés et dextérités cognitives chez les enfants awajun, au travers de la chasse à la sarbacane ».

Si nous reprenons maintenant les quatre « Objectifs pour l'Éducation basique régulière d'ici 2021 », ces quelques observations nous montrent que le programme développait une pensée critique, notamment à travers l'articulation des informations recueillies par les étudiants sur le terrain avec les théories scientifiques. Le milieu géographique et l'histoire considérés depuis la perspective indigène étaient valorisés et introduits dans une pratique régulière. Le castillan et la langue indigène étaient pratiqués tous les jours en parallèle. L'identité personnelle, sociale et culturelle s'exprimait dans un double système, articulant les éléments indigènes et ceux issus du curriculum national.

La mise en parallèle des curricula respectivement national et du FORMABIAP met en évidence une différence radicale dans le statut attribué aux savoirs. Dans le premier cas, on les considère comme exogènes et accessoires, par rapport à la rationalité prônée par le système scolaire. Dans le second cas, ils étaient prioritaires et structuraient l'acquisition de contenus ultérieurs. Le FORMABIAP développait une réflexion poussée autour de la traduction des savoirs exogènes et endogènes, afin de donner à ses étudiants une formation leur permettant d'articuler ces savoirs à l'occasion de leur pratique pédagogique. Cet aspect de la formation permettait également d'intégrer des objets d'enseignement de prétention « internationale », puisque l'aptitude critique développée chez les étudiants leur permettait de se livrer à de telles opérations, quel que soit l'objet d'enseignement abordé. Si le FORMABIAP pouvait déjà prétendre à la conformité avec les Objectifs pour l'EBR d'ici 2021, pourquoi a-t-il donc été contraint de cesser une activité forte de 20 ans d'expérience?

3.4 Suspension du FORMABIAP

Examinons la lettre, datée du 25 mai 2009, rédigée par les deux coordinateurs de ce programme, à l'attention du président du gouvernement régional du Loreto (OPC – FORMABIAP, 2009, traduction libre de l'auteure):

Le FORMABIAP a été créé moyennant la résolution ministérielle n° 364 du ministère de l'Éducation du Pérou, le 25 mai 1988, à la demande de l'Association interethnique de développement de la jungle péruvienne (AIDSESP), en tant qu'organisation représentative des peuples indigènes amazoniens du Pérou [...]. En ce jour de célébration de 21 années de vie institutionnelle, nous nous adressons à vous afin de manifester ce qui suit : au fil de ces années, le FORMABIAP a formé des maîtres à la spécialité d'Éducation interculturelle et bilingue de 15 des 49 peuples indigènes qui existent en Amazonie péruvienne [...]. Dans ce contexte, des curricula ont été élaborés pour la formation d'enseignants, ainsi que des curricula diversifiés, interculturels et bilingues, pour l'éducation initiale et primaire [...].

Néanmoins, à cause des dispositions prises par le gouvernement central en ce qui concerne l'admission aux instituts supérieurs pédagogiques et la mise au concours des postes d'enseignement dans les écoles d'éducation basique, la formation à l'enseignement des maîtres indigènes et le développement de l'EIB sont mis en péril, alors qu'ils devraient être assumés comme un droit pour les peuples indigènes, épaulés par la législation nationale et internationale.

Face à cette situation [...] nous sollicitons de votre part qu'en tant que Président régional, vous promouviez des mesures et actions en vue de :

- Reprendre le processus de formation de maîtres bilingues, interrompu il y a trois ans par les dispositions centralistes qui méconnaissent la réalité amazonienne et la demande de maîtres bilingues afin de prendre en charge la diversité culturelle et linguistique de la région.
- Garantir la formation de maîtres bilingues en assignant les ressources nécessaires à cela.
- Normaliser les attributions de postes d'enseignement dans les écoles de la région, de façon à ce que les enfants indigènes aient des enseignants bilingues qui connaissent, valorisent et approuvent la culture de leur peuple grâce à laquelle, à cette date, nous avons hérité d'un territoire que nous avons tous besoin de préserver comme garantie pour le futur.
- Garantir une reprise et un agenda scolaire opportuns, qui prennent en compte les caractéristiques éco-géographiques de la région et qui assurent un minimum d'heures de cours annuelles, de façon à améliorer le rendement scolaire des enfants de la région qui occupent, actuellement, les dernières places au niveau national [...].

Jorge Gasché, dont le rôle central dans la mise en œuvre du FORMABIAP a été souligné plus haut, corrobore les propos contenus dans cette lettre. Selon lui, le FORMABIAP a interrompu sa formation « à cause de nouveaux critères établis par le ministère de l'Éducation nationale du gouvernement d'Alan García pour l'accès aux instituts supérieurs pédagogiques (note minimale 14/20) » (Gasché, communication personnelle, Iquitos, le 5 août 2009). Comme le FORMABIAP doit s'aligner sur les exigences de l'institut supérieur pédagogique Loreto, il n'a plus d'étudiants. En effet, « les candidats indiens n'ont pas pu atteindre cette note minimale dans un concours national qui ne prend nullement en compte les connaissances proprement indiennes ».

Toujours selon Gasché, le concours national « élimine les candidats indiens qui ont été formés dans des collèges secondaires des communautés indiennes où le niveau d'instruction est – comme tout le monde le sait – très bas »²⁴.

L'ouverture du gouvernement d'Alan García Pérez à la problématique indigène est, en effet, toute relative. Dans un article paru dans le journal *El Comercio* (García Pérez, 2007), le président actuel du Pérou utilise la métaphore du « chien du jardinier » pour désigner les groupes indigènes s'opposant à l'application du Traité de libre commerce. Ce traité passé entre les États-Unis et le Pérou devrait favoriser l'exploitation par des entreprises nord-américaines des territoires attribués à ces peuples par la *Convention 169 de l'OIT* et la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples indigènes, ratifiée en 2007 par le Pérou. La métaphore du « chien du jardinier » représente un chien disposant d'une gamelle pleine de nourriture, qui se refuse à y toucher mais empêche néanmoins les autres chiens d'y accéder.

Les tensions existantes entre le gouvernement de García et les communautés indigènes culminent, lorsque le 6 juin 2009, une opération militaire est commanditée par le gouvernement pour dégager une route bloquée depuis 10 jours par des manifestants indigènes, protestant contre des décrets favorisant l'exploitation du sous-sol dans la région. L'intervention dégénère et 30 personnes sont tuées. Les différentes versions quant aux proportions relatives de policiers et de civils tués varient énormément. Des témoins oculaires déclarent néanmoins, dans un rapport publié quelques semaines plus tard :

Nous avons vu des gens se faire tuer sous nos yeux et nous avons même essayé des tirs. Bien que des policiers aient parfois été visés, nous avons constaté que la grande majorité des victimes étaient des Indiens et d'autres manifestants venus les soutenir (Quiryryn & Deleu, 2009).

Selon Indymedia Paris :

Ce rapport paraît peu après l'arrivée au Nicaragua du leader indien Alberto Pizango. Le président de l'organisation des Indiens d'Amazonie – AIDSESEP – avait demandé l'asile au Nicaragua après avoir été accusé, avec d'autres dirigeants de l'AIDSESEP, de « sédition » contre le gouvernement péruvien. Ces accusations font partie d'une série de mesures répressives du gouvernement. Sept membres du Congrès ont été limogés, une radio locale ayant couvert les événements de Bagua s'est vue retirer son autorisation d'émettre et des mesures visant à neutraliser les ONG ont été mises en place. Deux ministres ont démissionné à la suite des violences (Independent Media Center Paris, 2009).

24. Cette nouvelle loi est consultable sur : http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/directiva_admision.pdf, voir articles 6.1.1 et 6.4.

3.5 Synthèse

Après avoir fourni quelques éléments de contextualisation à propos de l'EIB au Pérou et en Amazonie, j'ai présenté les principes et le dispositif pédagogiques développés par le FORMABIAP. J'ai ainsi mis en évidence l'adéquation de cette formation avec les quatre « Objectifs pour l'Éducation basique régulière d'ici 2021 » formulés par le ministère de l'Éducation. J'ai exposé ensuite les informations recueillies dans le but d'élucider les raisons et circonstances de la suspension du programme. Cette suspension s'explique par les nouveaux critères établis par le ministère de l'Éducation, selon lesquels les connaissances générales des impétrants seraient évaluées et qu'une note de 14 sur 20 était nécessaire pour l'admission aux instituts pédagogiques supérieurs. Cependant, comme aucun étudiant provenant des communautés n'est en mesure d'obtenir la note 14, les conditions pour entrer au FORMABIAP ne sont pas satisfaites et le programme n'a plus d'étudiants. Le concours national ne tient pas compte des spécificités régionales et de la basse qualité de l'éducation dans la zone, raison qui avait pourtant, il y a 20 ans, motivé la mise en place de ce programme. Nous avons également vu qu'Alan García, président du gouvernement, menait une campagne militaire et médiatique répressive contre les communautés indigènes s'opposant à l'implantation d'entreprises étrangères dans la jungle.

Ces événements réinterrogent profondément la possibilité d'une EIB au bénéfice des peuples indigènes au Pérou. Une telle éducation, étant étroitement liée au renforcement du sentiment d'appartenance identitaire de ces peuples – renforcement aboutissant à l'accroissement de leurs revendications, notamment d'autorité, sur leurs territoires – va à l'encontre des projets de développement économique du gouvernement. Le fait même que le président de l'AIDSESEP, organisation à la source du FORMABIAP, soit contraint à l'exil est révélateur.

Bien que l'institution d'une EIB ait fait l'objet d'une réflexion fructueuse à travers la pratique réflexive développée par le FORMABIAP, cette initiative semble, selon ces derniers constats, reléguée à un plan secondaire. En effet, certains enjeux politiques et économiques internationaux, couplés à des décisions nationales centralisatrices, font obstacle à son intégration.

4 LE NIVEAU LOCAL: ENTRETIENS AVEC LES ÉTUDIANTS DU FORMABIAP

4.1 Méthode et analyse du matériau

Je vais maintenant examiner ce que l'expérience des étudiants de 2005 nous révèle au sujet des difficultés liées à la mise en œuvre d'un tel programme au niveau local. Pour ce faire, je me baserai sur des entretiens compréhensifs, semi-directifs. À cette occasion, les étudiants étaient invités à formuler une anecdote à propos des difficultés afférentes à leur parcours de formation. Sur la base de cette anecdote, nous déconstruisions ensemble leurs expériences de façon à mettre en évidence un certain nombre de thèmes récurrents. Plus tard, la mise en parallèle de ces thèmes m'a permis de reconstruire 12 thèmes et 40 sous-thèmes qui ont ensuite été soumis à une réduction pragmatique (Becker, 2002). Pour la réflexion qui nous occupe ici, j'ai sélectionné des extraits relatifs au sous-thème « vivre au programme »²⁵.

4.2 Le concept d'internationalisation à l'épreuve de l'Éducation interculturelle et bilingue: centralisation/régionalisation de la formation versus indigénisation d'un curriculum

Dans cette section, je mets en évidence la difficulté, exprimée par les étudiants et les concepteurs du FORMABIAP, pour trancher entre indigénisation et régionalisation.

La mobilisation du concept de régionalisation dans le contexte péruvien nécessite quelques précisions préalables : depuis la résolution ministérielle n° 016-96 (1996), le programme politique visant à la modernisation du système éducatif, notamment à travers sa régionalisation, fait l'objet de très nombreuses polémiques. Je renvoie le lecteur intéressé au travail récent d'Arrieta Espinoza, intitulé *La régionalisation éducative*²⁶. Dans le cadre de cet article, cette notion sera sollicitée pour décrire le regroupement d'étudiants provenant de communautés géographiquement éparées, relativement isolées les unes par rapport aux autres, dans une seule et même unité de formation centralisée à Iquitos.

La régionalisation du programme est, comme nous allons le voir, une contrainte davantage ressentie que celle de l'internationalisation. Elle obéit à deux impératifs : celui de l'interculturalité et celui de la faisabilité.

25. Pour la totalité des thèmes traités, voir Rougemont, 2006.

26. Source: <http://www.apraconaplanes.org/doc/LA%20REGIONALIZACION%20EDUCATIVA.pdf>

Deux difficultés principales exprimées par les étudiants du programme me permettent d'observer ceci :

D'une part, un grand nombre d'étudiants a éprouvé un malaise par rapport à l'absence au programme d'un ensemble d'outils et de paramètres environnementaux organisant les activités dans les communautés. Ces réflexions peuvent être rattachées aux développements de Boltanski et Thévenot (1991) à propos des conventions et des objets du monde. « Renvoyant dos à dos la fétichisation réaliste et la déconstruction symbolique » (p.31), ils cherchent à montrer « la façon dont les personnes font face à l'incertitude en s'appuyant sur des objets pour confectionner des ordres et, inversement, consolident les objets en les attachant aux ordres construits » (p.31). Ce phénomène, nous allons le voir tout de suite, transparait clairement dans les propos des étudiants.

D'autre part, les étudiants mentionnent le rythme de journées structurées par les cours. Ce rythme, qui donne forme à la vie quotidienne, ne cadre pas avec celui auquel ils sont habitués, car la vie en communauté se caractérise par une organisation différente. Les activités n'y sont pas soumises à un horaire et une répartition des tâches fixes (on peut par exemple pêcher, manger et pratiquer la médecine durant la nuit, décider d'une activité au gré de la conjoncture et les activités productives ne sont pas dissociées des moments d'échanges sociaux). Ce malaise est particulièrement bien illustré par l'entretien suivant, réalisé avec Nelson et Luisa²⁷.

Nelson : Je vis dans une réserve et quand nous sommes dans la communauté, avant de venir ici... ce sont deux choses très différentes. Parce que dans notre village nous sommes en contact, nous nous visitons et dialoguons, avec nos parents, et ceci, de la maison aux champs et à la pêche, c'est notre monde. Et cela nous manque lorsque nous venons ici. [...] Il ne s'agit pas de distinguer ce qu'on peut faire ou ne pas faire dans le programme, c'est la seule situation géographique qui le décide. Ici, on vit un peu renfermés. Dans la communauté on est (Luisa : libres). On fait ce qu'on est capables de faire. (Ici) celui qui veut se divertir veut de l'argent alors on ne peut pas sortir. Dans la communauté on n'a pas d'argent non plus mais au moins on a les ressources, le matériel, les outils pour le faire [...]. (Héloïse : ici c'est comme une pièce de théâtre où on joue à faire comme les indigènes ?) Non, une approximation. Ce n'est pas un jeu comme tu dis, on développe un petit peu mais théoriquement, on ne pratique pas ce qui est mais... on nous dit comment soigner mais en pratique on ne soigne pas. Enfin, théoriquement les connaissances sont ici, mais on ne pratique pas. La situation même ne nous le permet pas. Par exemple le boucan : si on veut soigner il faut aller dans la forêt pour ne pas qu'on nous voie, pour ne pas converser, on doit accomplir certaines interdictions alimentaires, et ici ce n'est pas

27. Prénoms fictifs.

possible... tous les jours poulet, poulet... (Luisa: de plus il nous faut manger presque sans sel, sans rien... et parfois il y a des femmes enceintes... certaines maladies ne peuvent pas se guérir s'il y a des femmes enceintes dans les environs, ce n'est pas comme cela qu'on vit dans nos communautés).

Les propos suivants expriment avec finesse la sensation d'incapacité provoquée par l'éloignement par rapport aux communautés :

Doris: Ce qui a été le plus difficile c'est de ne plus pouvoir faire les choses comme j'avais l'habitude de les faire chez moi. [...] Je me sentais comme cela... interdite de faire les choses facilement.

Francisco: Je suis arrivé et j'étais triste. Première fois que j'étais hors de ma communauté. Mais peu à peu... mais ce n'est pas normal de ne pas être dans nos communautés.

Raúl: Au bout de deux ans, je suis retourné à ma communauté et c'est quelque chose de bizarre, ce n'est pas comme la ville, surtout dans les activités, car dans les communautés, même les enfants peuvent réaliser certaines activités par exemple pêcher... ce n'est pas la même chose pour les enfants de la ville.

Ces propos des étudiants alimentent le débat théorique qui oppose la centralisation à l'indigénisation des programmes de formation. En effet, les contraintes de faisabilité de l'éducation en Amazonie, – notamment économiques, organisationnelles et géographiques – sont telles qu'il est impossible dans l'immédiat d'implanter un programme dans chaque communauté, puisque les communautés se constituent de petits ensembles d'unités domestiques très dispersés. À cela s'ajoute le fait que l'interculturalité entre les différents peuples d'Amazonie est l'un des outils que le programme développe pour engager chez ces peuples une participation historique active dans la création de leurs conditions d'existence actuelles et le dépassement d'une autoperception de victimes passives, de l'histoire en général, de la colonisation en particulier (Gasché, 1998). Le programme doit trouver une position acceptable entre deux objectifs contradictoires : réunir les étudiants dans un lieu de formation propice ou promouvoir la vie quotidienne en communauté. C'est ce que relève Mateo lorsqu'il parle des « sages » :

La différence entre la vie dans la communauté et au programme, c'est qu'il n'est pas possible de réaliser les activités au programme. On ne peut pas pêcher, pas faire de diètes. Ces principes ne peuvent pas être suivis au programme mais ces pratiques ne peuvent pas être réalisées dans les communautés car il n'y a personne qui les connaisse (alors qu'au programme il y a les « sages »). On apprend beaucoup au programme.

Le programme bénéficie en effet de la présence des « sages », alors qu'en communauté, les vieux ont tendance à délaissé leur rôle de transmetteurs de la culture.

Manuela : Les vieux ne veulent rien nous dire ou alors ils veulent nous faire payer pour avoir des informations. Et nous, on n'a pas d'argent. Quand je suis arrivée à ma communauté, par exemple, je voulais aller parler à une petite vieille parce que c'est elle qui s'y connaît le mieux en céramique. Alors je suis arrivée, j'ai commencé à lui demander des choses anodines, son champ etc. et lorsque j'ai abordé le thème de la céramique, elle m'a dit « je sais pourquoi tu viens et je ne vais rien te dire ». Alors j'ai dit merci et je suis partie.

Ce problème empêche également la pratique en communauté des contenus culturels et pédagogiques abordés de manière théorique dans les cours ou avec les « sages ». On pourrait donc penser qu'il serait préférable de déplacer le programme dans les communautés. Mais cette excentration, si elle était possible, se ferait au détriment de l'interculturalité vécue au jour le jour au programme. À l'aune du débat entre régionalisation et indigénisation d'un programme, le dilemme du FORMABIAP pourrait se résumer ainsi : en voulant préserver la culture indigène, ne sommes-nous pas en train de promouvoir l'inverse (sa disparition) ? La centralisation de l'EIB en un programme régional ne prive-t-elle pas les futurs enseignants du primaire de la vie en communauté, expérience grâce à laquelle l'organisation sociale de ces communautés se perpétue ?

4.3 Synthèse

Pour résoudre cette tension entre indigénisation et internationalisation ou (comme nous l'avons vu dans le cas du FORMABIAP) régionalisation des curricula, il est nécessaire de changer de perspective. En effet, le maintien de la diversité culturelle est un objectif généralement partagé par les acteurs des programmes EIB. Cela se manifeste notamment dans les leitmotivs tels que « préserver et valoriser telle culture » qui animent ces programmes. Mais sa mise en œuvre ne devrait-elle pas faire l'objet d'une réflexion critique, sans cesse renouvelée, sur la manière dont les populations auxquelles on s'adresse pourraient produire une forme ou une autre d'innovation ? Ces dernières sont souvent conviées, au nom du maintien de la diversité culturelle, à une forme de fixité. L'impasse dans laquelle se retrouvent certains programmes d'EIB pourrait, à mon sens, être dépassée en développant une conception renouvelée de la personne formée : en effet « c'est [...] à travers la rationalité active des personnes engagées dans l'interaction (liée à leur maîtrise partielle du contexte) que s'expriment les contraintes structurelles ;

et c'est également par là que ces mêmes contraintes sont générées ou transformées » (Schurmans, 2001, p. 174). Dans cette perspective, nous quittons une posture impliquant de façon implicite la subordination de l'individu au social et, plus précisément à sa « culture », à la « culture dominante » et aux dynamiques conflictuelles qui caractérisent leurs rencontres. La réflexion menée au FORMABIAP aurait pu permettre, à terme, d'asseoir l'idée selon laquelle le but de l'EIB n'est pas de « préserver » une culture, mais bien de se constituer en tant que partie intégrante d'un processus de transformation d'une société.

5 CONCLUSION

L'analyse à trois niveaux développée dans cette contribution, épaulée de matériaux diversifiés, a permis de mettre au jour une réalité complexe. L'étude de la Conception curriculaire nationale 2009 met en évidence, d'une part, que l'éducation nationale péruvienne ne tient pas compte de ses diversités socioculturelles locales et contribue, au contraire, à renforcer une perception folklorisante des indigènes par ses élèves. D'autre part, les « Objectifs pour l'Éducation basique régulière d'ici 2021 », bien qu'alignés, comme nous l'avons vu, sur les propositions formulées par l'UNESCO, dans le cadre d'une Éducation pour Tous (voir le dernier paragraphe de la première partie), dessinent un espace d'action résolument flou compte tenu de leur caractère très général, espace dont peuvent bénéficier les pouvoirs politiques dans la mise en œuvre de l'éducation qui leur convient. Dès lors, la question est de savoir quelle est, à ce jour, l'éducation qui convient au gouvernement d'Alan García.

Le second niveau d'analyse montre qu'une traduction effective de ces objectifs avait pourtant été mise en œuvre par le FORMABIAP. Ce programme a démontré qu'il était non seulement possible d'intégrer des ambitions d'envergure internationale dans un programme basé sur les spécificités indigènes, mais qui plus est, que ce que Schriewer (2004) a nommé les « procédés d'interprétation autoréférentielle » pouvait donner lieu à des différenciations toujours renouvelées, au sein des curricula éducatifs.

Au-delà de certains réaménagements conceptuels souhaitables, soulignés dans la troisième section de cet article, le programme du FORMABIAP a été « bon élève » de l'UNESCO et « bon élève » du DCN 2009. En effet, ses étudiants y étaient sensibilisés à l'intégration critique et négociée de constructions sociocognitives hybrides, dans différents milieux. Il a pourtant été contraint à l'abandon de sa formation pour enseignants bilingues et interculturels. Il apparaît donc que l'éducation légitime, aux yeux du gouvernement en place, est vraisemblablement une éducation au service d'une rationalité fondée sur des logiques marchandes et industrielles. Dans cette

perspective, le développement de la nation passe par une offre de formation sélective, consacrée à une élite dont le parcours suit des logiques de rendement, de performance, de concurrence s'appuyant sur la standardisation des curricula.

Le troisième niveau d'analyse, en mettant à l'épreuve des acteurs du FORMABIAP (les étudiants) la problématique de l'indigénisation *versus* internationalisation des cursus, a permis d'intégrer une dimension supplémentaire dans l'examen des tensions entre internationalisation et indigénisation de l'éducation dans les pays du Sud : celle de la régionalisation des programmes de formation dans les zones rurales telles que l'Amazonie.

Schriewer (2004) prétend que les sciences de l'éducation sont « inévitablement façonnées par des facteurs socio historiques et culturels et, de ce fait, doivent être considérées comme des formes de théorisation et de production de savoirs intimement reliés à leurs contextes, généralement nationaux, d'origine » (p.9). Une telle réflexion est certainement valable lorsque l'on applique une approche comparative sur des revues scientifiques de différents pays. Une étude présentant des entrées à trois niveaux nous montre, cependant, qu'il ne peut pas être uniquement question de contextes nationaux mais de contextes régionaux, voire locaux, déployant des formes originales de résistance face aux dynamiques convergentes des formes de production et de transmission des connaissances.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Castillo Butters, L., Bernuy Quiroga, L. & Lastres Dammert, P. (2005). La dimension internationale de l'enseignement au Pérou. In OCDE, *L'enseignement supérieur en Amérique latine. La dimension internationale* (pp.299-319). Paris : OCDE.
- Fraisse, G. (1997). Le privé et le public, une circulation nécessaire. *Multitudes*. Consulté le 5 novembre 2009 dans <http://multitudes.samizdat.net/Le-privé-et-le-public-une>
- García Perez, A. (2007, 28 octobre). El síndrome del perro del hortelano. *El Comercio*. Consulté le 28 août 2009 dans http://www.elcomercio.com.pe/edicionimpresa/Html/2007-10-28/el_sindrome_del_perro_del_hort.html
- Gasché, J. (1989). À propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme ; sa critique de

- l'anthropologue. *Bulletin de la Société suisse des Américanistes*, 53-54, 131-142.
- Gasché, J. (1998). Revalorisation culturelle et structure du Programme de formation d'instituteurs interculturels et bilingues de la confédération indienne amazonienne AIDSESEP et de l'Institut Supérieur Pédagogique « Loreto » au Pérou. *DiversCité Langues*. Consulté le 28 août 2009 dans <http://www.uquebec.ca/diverscite>
- Gasché, J. (2002). *El difícil reto de una educación amazónica: alcances y abandonos*. Consulté le 11 mai 2010 dans http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/dificil_reto_educacion_indigena_amazonica.pdf
- Gudynas, E. & Buonomo, M. (2008). *Integración y comercio. Diccionario latinoamericano de términos y conceptos*. Montevideo: Coscoroba.
- Independent Media Center Paris. (2009). Pérou massacre de Bagua: publication du rapport de témoins oculaires. Consulté le 28 août 2009 dans <http://lists.indymedia.org/pipermail/imc-france-paris/2009-June/0622-kw.html>
- Marín, J. (2000). Une éducation appropriée aux peuples autochtones et aux sociétés multiculturelles d'Amérique latine. In P. Dasen & C. Perregaux (Éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp.261-280). Bruxelles: De Boeck Université.
- Marín, J. (2005). Estado-Nación, integración e Indigenismo. In E. Amayo, J. Estay, J. Preciado, A. Rocha & G. Sánchezet (Ed.), *El MERCOSUR en la integración latinoamericana y caribeña* (pp.275-299). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The World Institutionalization of Education – Origins and Implications. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111-132). Berne: Peter Lang.
- Ministerio de Educación Perú. (2007). *Normas para la organización, ejecución y evaluación del proceso de admisión en los institutos superiores pedagógicos públicos y privados, las escuelas superiores de formación artística y los institutos superiores que forman en carreras docentes*. Consulté le 3 mars 2010 dans http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/directiva_admision.pdf
- Ministerio de Educación Perú. (2009). *Diseño curricular nacional 2009 de la Educación básica regular*. Consulté le 28 août 2009 dans <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/dcn2009final.pdf>
- OIT. (1989). *Convention relative aux peuples indigènes et tribaux*. Consulté le 12 mai 2010 dans <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convdf.pl?C169>
- OPC – FORMABIAP. (2009). Carta al Presidente del Gobierno Regional en favor de la EIB, primera y segunda parte. Consulté le 28 août 2009 dans <http://www.formabiap.org/listado.php?id=1607>
- Quirynten, T. & Deleu, M. (2009). Death at devil's bend. An eyewitness account. *Survival international*. Consulté le 28 août 2009 dans <http://>

- assets-production.survival-international.org/documents/41/devils_bend_report.pdf
- Rodriguez, J. (2006). Système éducatif et formation des enseignants au Pérou. In J. Ginestié (Éd.), *Système éducatif et formation des professeurs. Au-delà des apparences, quelles différences?* (pp. 111-125). Santiago: Los Salesianos.
- Rougemont, H. (2006). *Le troisième monde: analyse compréhensive d'un programme de formation bilingue et interculturelle en Amazonie péruvienne*. Les Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève.
- Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique » spécifiquement nationale? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 7-26.
- Schurmans, M.-N. (2001). La construction de la connaissance comme action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles: De Boeck.

Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane

Sophie Alby* & Jeannine Ho-A-Sim**

***IUFM¹ de la Guyane**

****IUFM de la Martinique**

La Guyane présente une situation linguistique et culturelle exceptionnelle, non pas tant en raison du plurilinguisme qui la caractérise (celui-ci est omniprésent dans le monde), mais de la configuration de ce plurilinguisme, notamment en contexte scolaire : allophonie d'élèves étrangers mais aussi d'élèves français, grande diversité linguistique, écart culturel important entre le monde de l'école et celui de l'environnement familial et quotidien. Cette diversité linguistique et culturelle de l'école en Guyane constitue donc un enjeu essentiel pour une région qui, en tant que département français, est difficilement assimilable aux « pays du Sud », mais qui pourtant en présente de nombreuses caractéristiques de par son histoire coloniale².

Face à cette situation, l'école française centralisatrice se doit donc d'envisager une transformation de son système éducatif, afin de mieux l'adapter au public qu'elle accueille. Cette transformation peut porter sur différents niveaux : programmes, formation des enseignants, etc. Toutefois, elle se heurte à la conception du système éducatif des décideurs, qui s'appuient sur une réalité fantasmée, une vision holistique de l'éducation en France. De surcroît, l'appartenance de la France au contexte européen suppose une prise en compte des directives élaborées à ce niveau.

1. Institut universitaire de formation des maîtres.

2. Voir Puren (2007) pour une présentation de l'histoire des politiques linguistiques éducatives en Guyane, dans le contexte colonial et postcolonial.

Aussi, la Guyane est-elle face à un enjeu majeur : celui d'une nécessaire réinterprétation des contenus, des méthodes d'enseignement, et même des principes qui gouvernent cet enseignement. Ses acteurs ne peuvent toutefois agir qu'en se basant sur les textes officiels qui régissent le système éducatif.

Comment, dans un tel contexte et face à de tels enjeux, résoudre le paradoxe que constitue une école française dans un département d'outre-mer, situé en Amérique du Sud ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre en décrivant, dans un premier temps, les caractéristiques de ce contexte éducatif, notamment l'inadaptation des décisions de l'État en matière éducative. Cette description s'appuiera sur des analyses de documents, et sera exemplifiée par des études de cas issus de différents espaces éducatifs de la région. Nous chercherons ensuite à déterminer quels sont les éléments d'adaptation essentiels, en émettant des propositions en termes de contenus d'enseignement, de profil des enseignants et de formation de ces derniers.

1 L'ÉCOLE FACE À L'ENJEU DE LA DIVERSITÉ

L'école en Guyane s'appuie sur les programmes élaborés au plan national. Elle applique donc à l'ensemble de son public ce qui est valable pour tout enfant scolarisé en France, quelle que soit sa langue ou sa culture d'origine, au nom du principe d'égalité. Si, en soi, ce principe est fondé, on peut cependant s'interroger sur son adéquation avec le principe d'équité. Tous les élèves de France sont donc égaux (*égalité*) quant aux enseignements qu'on leur dispense, mais le fait-on réellement dans le respect absolu de ce qui est dû à chacun (*équité*) ? Sur le plan linguistique, l'école en Guyane pratique effectivement une inégalité de traitement des élèves, puisque les locuteurs natifs du français sont favorisés par rapport aux autres.

1.1 La Guyane, un département français

7077 kilomètres séparent la France métropolitaine de la Guyane. Cette distance n'est pas seulement géographique : elle est aussi linguistique et culturelle. Ce département français d'outre-mer, d'une superficie de 83 934 kilomètres, qui fait partie de l'ensemble dit du plateau des Guyanes (Brésil, Guyane française, Surinam, Guyana, Venezuela), est largement recouvert par la forêt amazonienne. Sa population de 229 000 habitants (INSEE, 2009)³ vit principalement sur le littoral guyanais (41 % de la population vit sur l'île de Cayenne) et, dans une moindre mesure, le long des

3. Source : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=25&ref_id=poptc001

deux fleuves frontières, le Maroni (frontière avec le Surinam) et l'Oyapock (frontière avec le Brésil).

La population guyanaise est composée de diverses communautés linguistiques et culturelles. À l'heure actuelle, il est parfois difficile de tracer des limites claires entre ces communautés, tant les contacts sont importants entre elles. Aussi, l'appartenance à un groupe ne signifie pas que ses membres parlent la langue de ce groupe et inversement. On compte environ une trentaine de langues pratiquées dans le département. Certaines peuvent être qualifiées de langues de Guyane, au sens où elles présentent les caractéristiques des langues régionales ; elles sont listées dans le rapport de Cerquiglini (1999), que nous évoquons ci-dessous :

- Six des langues amérindiennes appartenant à trois familles linguistiques : la famille tupi-guarani (teko et wayampi), la famille caribe (kali'na et wayana), la famille arawak (lokono et pahikwaki). Ces langues étaient parlées sur le territoire avant la colonisation.
- Des langues créoles à base lexicale anglaise ou langues businenge, le nenge tongo (qui regroupe trois variétés : le ndjuka, l'aluku et le pamaka) et le saamaka. Ces langues s'inscrivent dans l'histoire de l'esclavage et du marronnage⁴.
- Une langue créole à base lexicale française, le créole guyanais. C'est la seule langue à avoir effectivement le statut de langue régionale.
- Une langue asiatique, le hmong (famille des langues hmong-mien), parlé par un groupe originaire du Laos. Ses membres se sont implantés en Guyane en 1977, après avoir fui le Laos et acquis le statut de réfugiés politiques.

En dehors de ces langues, on en trouve d'autres issues d'une immigration plus récente, comme par exemple :

- Des langues européennes parlées dans des pays de la Caraïbe ou de l'Amérique du Sud (espagnol, portugais, anglais, néerlandais).
- Des langues asiatiques (mandarin, cantonais, hakka, lao, vietnamien).
- Des langues créoles à base lexicale française (créole haïtien, créole saint-lucien).
- Des langues de France y sont aussi parlées : créole martiniquais, créole guadeloupéen, créole réunionnais. Et, bien sûr, le français qui est la langue de scolarisation.

Une des particularités de ce département est donc bien sa grande diversité qui, du fait de l'implantation géographique des populations, génère des contacts linguistiques et culturels intenses, et une situation plurilingue et pluriculturelle très spécifique.

4. Les esclaves « marrons » sont ceux qui se sont enfuis des plantations.

1.2 La diversité linguistique et culturelle, un enjeu pour l'école

La communauté scientifique et les instances internationales (UNESCO) ou européennes (Conseil de l'Europe) qui s'intéressent aux questions éducatives s'accordent aujourd'hui sur la nécessité d'une prise en compte des langues et des cultures locales dans l'enseignement : « toute personne a droit à une éducation et à une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle » (UNESCO, 2001, article 5). Les États doivent de ce fait s'engager à « susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation » ainsi qu'à « encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge » (UNESCO, 2001, points 6 et 7 du Plan d'action joint à la Déclaration).

L'UNESCO incite donc les États non seulement à reconnaître la diversité culturelle et linguistique, mais également à en tenir compte dans l'élaboration des programmes, ou dans la formation des enseignants. Parallèlement, le Conseil de l'Europe (2000) insiste sur la nécessité de s'appuyer sur les compétences linguistiques et culturelles des élèves pour construire les apprentissages, dans le but de les conduire à une compétence plurilingue et pluriculturelle. On trouve donc dans ces documents des idées fondamentales, qui ont des implications autant d'ordre didactique que politique : la nécessité de reconnaître la diversité linguistique et culturelle, de prendre appui sur celle-ci pour élaborer les apprentissages, mais aussi d'amener les élèves à développer leurs compétences dans ce domaine. L'école ne peut donc faire l'impasse sur une prise en compte des langues et des cultures des élèves en Guyane, pour différentes raisons : psychologiques : « favoriser le développement personnel et la réussite scolaire de l'enfant de langue maternelle autre que le français » ; culturelles : « participer aux côtés des familles à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel » ; politiques : « favoriser la reconnaissance de la diversité de fait des sociétés et partant la compréhension entre les groupes » (Salaün, 2009, p. 32).

Cette dernière raison renvoie à un enjeu plus large : le fait que le dialogue interculturel constitue le meilleur gage pour la paix (UNESCO, 2001). Aussi, pour permettre aux élèves de mieux *vivre ensemble*, la prise en compte de leur diversité est un point de départ incontournable. En effet, l'un des objectifs de l'école primaire « est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne », condition pour qu'il parvienne ensuite à vivre avec les autres (ministère de l'Éducation nationale, 2008). De même, pour accéder à la maîtrise du langage, des savoirs scolaires, ou plus généralement à la culture de l'école, il est essentiel de s'appuyer sur la représentation que les élèves se font de

l'objet enseigné (Astolfi, 1992), donc de partir de ce qui est *déjà là* : leurs compétences linguistiques et culturelles.

1.3 Complexité des situations scolaires dans le département

Ceci implique donc de s'interroger, avant toute proposition en termes de politique éducative, sur la particularité de la situation concernée. Or, en Guyane comme ailleurs, il ne s'agit pas seulement d'évoquer *un* public scolaire ou *une* situation scolaire, mais bien *des* publics dans toute leur diversité et *des* situations scolaires, qui varient fortement d'une école – voire même d'une classe – à une autre, que ce soit au niveau linguistique ou au niveau culturel.

La situation linguistique dans les écoles en Guyane ne peut s'envisager globalement. Pour pouvoir en mesurer toute la complexité, il convient de s'intéresser – par le biais d'approches microsociolinguistiques – à des situations particulières. C'est ainsi que les travaux sociolinguistiques menés dans le département ces 10 dernières années (Alby, 2005 ; Alby & Léglise, 2005, 2007a ; Léglise, 2004, 2005, 2007 ; Léglise & Migge, 2005 ; Léglise & Puren, 2005) ont permis de mettre en évidence la pluralité des situations scolaires, sans toutefois pouvoir les appréhender toutes. Cette pluralité se décline à différents niveaux : rapports des élèves au français, langue(s) parlée(s) par les élèves, langue(s) parlée(s) dans l'environnement des élèves, etc. Ainsi, une partie d'entre eux sont allophones (mono, bi ou plurilingues) avant leur scolarisation, locuteurs d'une ou de plusieurs langues autres que le français ; d'autres ont eu un contact, plus ou moins intense, avec la langue de l'école, avant leur entrée dans le système scolaire ; enfin certains sont bi ou plurilingues (avec le français). Par ailleurs, l'allophonie des élèves n'est pas uniquement le fait de l'immigration, puisqu'une partie d'entre eux sont français tout en ayant une langue maternelle autre que le français ; de même, un enfant de migrants peut très bien compter le français parmi ses langues premières. De ce point de vue, les profils linguistiques des classes sont très variés, allant d'une classe où tous les élèves parlent la langue de l'école à une classe où aucun d'entre eux ne la parle. On peut ainsi distinguer trois types de situations scolaires au regard des profils sociolinguistiques des élèves :

- Type 1 : des classes présentant une grande hétérogénéité des langues parlées dans l'environnement familial, et une « homogénéité » dans la maîtrise de la langue de l'école.
- Type 2 : des classes plus homogènes au niveau des langues parlées dans la famille, avec des degrés de maîtrise assez variés de la langue de l'école.

- Type 3 : des classes plus homogènes du point de vue des langues parlées, avec une majorité d'élèves qui ne maîtrisent pas du tout ou très peu la langue de scolarisation.

Le tableau 1 exemplifie ces trois types :

Tableau 1 : Exemples de la diversité scolaire : comparaison de trois classes⁵

Jean Macé (Cayenne) Classe de CM1 (2006-2007)	Rolland Lucille (Kourou) Classe de CP (2006-2007)	Moutende (Apatou) Classe de CP (2005-2006)
Tous les élèves ont le français dans leur répertoire et en ont une assez bonne maîtrise; mais en plus de cette langue, 12 autres sont parlées dans l'environnement familial : créole guyanais, portugais, anglais, espagnol, créole haïtien, saamaka, néerlandais, aluku, tamoul, ourdou, mandarin, cantonais.	17 élèves sont locuteurs de saamaka avec des degrés de maîtrise de la langue française assez variés, 1 élève ne parle que le français, les autres parlent le portugais, l'espagnol, le créole guyanais, le néerlandais.	Sur 26 élèves, 23 ne parlent absolument pas le français, les 3 autres l'ont appris à l'école maternelle. Ils sont tous locuteurs du nenge (langue qui regroupe 3 variétés proches linguistiquement : aluku, ndjuka, pamaka).

Ce tableau met en évidence la diversité des situations scolaires d'un point de vue linguistique, sans pour autant réduire les compositions possibles de classes à ces types, car il existe encore bien d'autres profils. Il convient en outre d'observer que les langues parlées par les élèves sont elles-mêmes très diversifiées, et comportent des degrés d'éloignement plus ou moins marqués avec la langue de l'école : langues amérindiennes, langues créoles à base lexicale française, langues créoles à base lexicale anglaise, langues européennes, langues d'Asie, etc. Or, bien que la distance linguistique joue un rôle non négligeable dans l'acquisition de la langue française, elle n'est que rarement prise en compte tant dans les pratiques que dans les discours officiels.

Cette distance linguistique trouve son écho dans la distance culturelle. Les élèves sont ainsi confrontés à de multiples références culturelles qu'ils doivent articuler pour pouvoir se construire dans l'environnement scolaire (Tap, 1991). Une comparaison de quatre groupes d'élèves (Ho-A-Sim, 2004) montre ainsi que d'un groupe à l'autre, les référents culturels et le rapport à l'école se construisent de manières très différentes. Ces groupes sont identifiés sur une base communautaire, avec un groupe d'élèves kali'na de

5. Le tableau s'appuie sur des travaux de recherche menés de 2006 à 2009 dans le cadre de l'ERTÉ n° 32 de l'IUFM de la Guyane. (Alby, 2009).

la commune d'Awala-Yalimapo, et trois groupes d'élèves de la commune de Mana : Businenge, Hmong et Créoles guyanais. Les deux communes sont localisées au nord-ouest de la Guyane et sont assez proches l'une de l'autre.

Les enfants kali'na vivent selon un mode semi-traditionnel, sur un site que leur communauté occupe depuis des décennies. Ils sont locuteurs du kali'na, mais sont aussi familiers de la langue française qui est pour eux, le plus souvent, une langue seconde. Leurs parents ont été scolarisés dans leur jeunesse dans les homes catholiques⁶. Malgré la violence de cette expérience, ils transmettent à leurs enfants l'importance de l'instruction en assurant un suivi scolaire.

Les enfants businenge, de la communauté ndjuka, sont issus de l'immigration consécutive à la guerre civile au Surinam voisin. La situation socio-économique de leurs familles est plus précaire, et le français n'est que rarement parlé dans leur environnement. La plupart ne fréquentent pas l'école maternelle et doivent intégrer l'école primaire en tant que primo-arrivants. Leurs parents, quant à eux, ont rarement été scolarisés. Dans cette communauté, l'autonomie des enfants est développée très tôt : ils sont capables assez rapidement de se prendre en charge ainsi que leurs jeunes frères et sœurs. Il semble que les parents attendent la même autonomie au niveau des apprentissages scolaires, et les plus âgés n'aident pas particulièrement les plus jeunes lors des devoirs à domicile. Les aînés sont d'ailleurs souvent en situation d'échec scolaire ; une fois rentrés à la maison, ils s'occupent à des tâches domestiques ou liées à des activités de subsistance. Le discours sur l'école est globalement positif (Ho-A-Sim, 2004), mais il ne se traduit pas en actes favorisant l'approfondissement des apprentissages scolaires. Les enfants sont livrés à eux-mêmes la plupart du temps.

Les enfants hmong sont dans une situation socio-économique plutôt favorable. Leurs parents sont maraîchers, et les enfants doivent aider aux travaux des champs après la classe. Ces enfants sont français, mais la langue de scolarisation est loin d'être pratiquée hors de l'école. Dans le village et à l'école, les élèves ne parlent le français que lorsqu'ils s'adressent aux professeurs. Le village est enclavé, ce qui le rend peu propice à des échanges en français. Aussi, en dehors de l'école, ces enfants ne sont en contact avec la langue française que lors des jours de vente au marché. Les parents ont eux-mêmes été scolarisés au moins jusqu'au collège. Mais peu d'entre eux ont entrepris des études supérieures. Au moment où l'enquête a été menée (1999-2000), il n'y avait pas de bacheliers dans le village. Il faut peut-être en attribuer la raison à la célébration précoce (vers 15 ou 16 ans) de mariages traditionnels qui ont pour conséquence l'entrée dans la vie d'adulte : travail dans l'agriculture et naissance des enfants. Mais le

6. Internats tenus par des autorités religieuses.

site de Javouhey, où se trouve cette communauté, est aujourd'hui saturé, et les parents ont pris conscience de l'importance de la réussite scolaire des jeunes pour prétendre à d'autres débouchés. Cependant, comme pour les enfants ndjuka, cette prise de conscience ne se traduit pas véritablement en actes par des conduites d'accompagnement scolaire. Les enfants sont, sur ce plan, relativement livrés à eux-mêmes, et doivent développer une autonomie précoce.

Enfin, les enfants de la communauté créole grandissent souvent dans un environnement bilingue français-créole guyanais, mais ils ont du mal à s'engager dans leur scolarité. Ils habitent pour la plupart le bourg de Mana, et leurs parents ont des situations sociales relativement stables.

La présentation de ces trois groupes montre des profils culturels et langagiers très variés, comportant des écarts avec la culture de l'école plus ou moins grands. Or l'école, qui a pour rôle de contribuer à la construction des individus, ne suscite pas suffisamment d'écho en eux pour qu'ils s'y investissent; de plus, les perspectives qui s'offrent à eux ne sont souvent pas bien comprises, ou ne correspondent pas aux attentes véhiculées dans la communauté d'appartenance. On peut, à juste titre, s'interroger sur la transmission d'un modèle qui veut que la réussite scolaire soit une condition de la réussite sociale.

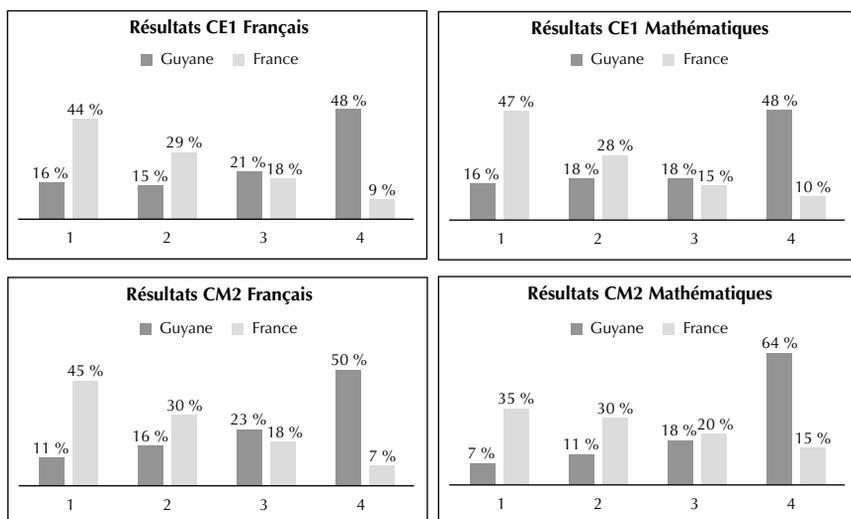
2 L'ÉCHEC DE L'ÉCOLE FACE À LA DIVERSITÉ

2.1 L'échec scolaire en Guyane

On ne peut s'empêcher, en comparant ces situations de pluralités linguistiques et culturelles avec la politique centralisatrice de l'État en matière de programmes scolaires, de s'intéresser aux résultats de l'école française en Guyane. Or, les chiffres mettent clairement en évidence un échec de l'école dans sa politique actuelle. En effet, les résultats de l'année 2008 dans les domaines considérés comme fondamentaux à l'école primaire (le français et les mathématiques), pour les classes de CE1 et de CM2, sont très largement inférieurs à ceux obtenus pour l'ensemble de la France, comme le montrent les graphiques suivants⁷ :

7. Source: ministère de l'Éducation nationale: *Résultats des évaluations des acquis des élèves de l'école primaire – académie de la Guyane*. http://www.education.gouv.fr/evaluation_des_acquis/acad28/guyane.html

Graphiques 1 à 4 : Évaluations de mai 2009 en CE1 et de janvier 2009 en CM2



Légende: 1) plus de 39 bonnes réponses, les acquis sont très solides; 2) entre 30 et 39 réponses, les acquis sont bons et seront développés dans les mois à venir; 3) entre 20 et 29 bonnes réponses, les acquis sont encore fragiles, ils seront à consolider dans les mois à venir; 4) les élèves ont moins de 20 bonnes réponses, les acquis ne sont pas suffisants, les élèves doivent bénéficier d'une aide spécifique.

Ces chiffres, comparés à la moyenne nationale, mettent en évidence un échec scolaire important dans les matières considérées comme essentielles à l'école primaire en France. Plus précisément, les élèves dont les acquis sont insuffisants et qui doivent bénéficier d'une aide spécifique (situation 4) sont majoritaires :

- En CE1, en français et en mathématiques, on compte 48% d'élèves dans ce cas (contre 9% pour la moyenne nationale en français et 10% en mathématiques).
- En CM2, ce sont 50% des élèves qui sont dans ce cas en français (contre 7% pour la moyenne nationale) et 64% en mathématiques (contre 15% pour la moyenne nationale).

Si l'on met ces chiffres en regard d'autres indicateurs de l'échec scolaire dans le département, on ne peut que conclure à l'échec du système scolaire en Guyane et de la politique centralisatrice de l'État français en matière d'éducation. En effet, les chiffres des sources officielles mettent l'académie de la Guyane en *queue de peloton* de toutes les académies de France⁸ pour de nombreux critères, comme le montre le tableau 2⁹ :

8. Hexagone et DOM-TOM: 30 académies.

9. Chiffres de 2002-2003, publiés par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale.

Tableau 2 : Classement de la Guyane parmi les académies de France en 2002-2003

Critère	Première ou dernière académie	Se lit	Positionnement de la Guyane	Moyenne nationale
Retards scolaires en 6 ^e	La Réunion (25%)	Académie comportant le taux le plus important de retard scolaire en 6 ^e	29 ^e (5,8%)	4%
Proportion de collégiens en ZEP/REP	Corse (58,8%)	Académie comportant le taux le plus important de collégiens en ZEP/REP	29 ^e (45,8%)	22,73%
Sortie sans qualification	Guyane 28%	Académie comportant le taux le plus important d'élèves sortis sans qualification du système scolaire	30 ^e (28%)	9%
Passage de 3 ^e en 2 nd e générale ou technologique	Guyane (40,6%)	Académie comportant le taux le moins important d'élèves passant d'une 3 ^e à une 2 nd e générale ou technologique	30 ^e (40,6%)	57,66%
Proportion de bacheliers	Guyane (32,2%)	Académie comportant le taux le moins important de bacheliers	30 ^e (32,2%)	60,61%

La Guyane est dans trois cas sur cinq la dernière de toutes les académies de France, et pour les deux autres cas, elle est en avant-dernière position.

Les écarts culturels et linguistiques des élèves par rapport à la culture et à la langue de l'école ne suffisent certes pas à eux seuls à expliquer ces résultats. Cependant, on peut poser l'hypothèse qu'ils jouent un rôle non négligeable, et que leur prise en considération pourrait contribuer à lutter contre l'échec scolaire. Or, si à l'heure actuelle on compte quelques actions dans ce domaine, elles sont relativement récentes et peu développées dans certains cas. En outre, il convient d'observer que cet écart culturel et linguistique se trouve renforcé par l'extranéité du corps enseignant vis-à-vis du public scolaire (Alby, 2009 ; Ho-A-Sim & Alby, 2006).

2.2 Les actions contre l'échec scolaire

Comme le rappellent Migge et Renault-Lescure (2009), la scolarisation des enfants de Guyane s'est développée progressivement « depuis les débuts de la colonisation au XVII^e siècle, et de façon différenciée suivant les popula-

tions » (p. 56). Ces auteurs précisent qu'elle a d'abord touché les enfants de colons, puis à partir de 1848 (date de l'abolition de l'esclavage) et de 1888 (laïcisation), elle a commencé à concerner les enfants des anciens esclaves. Durant une assez longue période, elle ne s'est adressée qu'à une partie de la population guyanaise, essentiellement celle qui se situait dans les milieux urbains du littoral. Il faut donc attendre la fin de la première moitié du XX^e siècle, avec la départementalisation (1946), pour que les autres groupes guyanais, notamment les Businenge et les Amérindiens, soient scolarisés. Ils le seront, dans un premier temps, dans le cadre des homes catholiques, et ce n'est qu'au cours des années 1970 qu'ils commencent à intégrer les écoles publiques.

Dans tous les cas, ce qui caractérise cette scolarisation, c'est qu'elle est fondée sur le principe d'assimilation et de francisation. Ainsi, comme le souligne Puren (2007), l'adaptation au contexte guyanais est « quasi nulle : les écoles de la colonie ne se distinguent de leurs homologues métropolitaines ni par les programmes, ni par les horaires, ni par la langue d'instruction » (p. 282). En ce qui concerne les programmes et les horaires, cette situation perdure encore aujourd'hui. Il existe cependant quelques efforts d'adaptation récents pour prendre en considération les langues et les cultures locales. Mais ceux-ci sont souvent le fait d'initiatives extérieures au système éducatif¹⁰, et prennent fréquemment des formes expérimentales qui ont du mal à se développer¹¹.

On distingue, à l'heure actuelle, deux formes d'adaptation au contexte guyanais à l'école primaire. La première, les dispositifs CLIN-CRI¹², est une action qui existe depuis les années 1970 au niveau national, et prend en compte le fait qu'une partie des élèves scolarisés dans les écoles françaises n'ont pas le français pour langue maternelle. Mais, selon les textes, elle ne s'intéresse qu'à des élèves de nationalité étrangère (en Guyane, des élèves de nationalité française y sont malgré tout parfois accueillis), ne tient pas compte de leurs particularités linguistiques et culturelles, et propose un modèle pédagogique visant à compenser la non-maîtrise de la langue française, considérée comme un manque, une lacune chez les élèves. Les dispositifs CLIN-CRI ont pour fonctions de « faciliter l'adaptation (des) jeunes au système français d'éducation, en développement des aides adaptées à leur arrivée » et « assurer dès que possible l'intégration dans le cursus scolaire ordinaire » (circulaire du ministère de l'Éducation nationale n° 2002-100 du 25 avril 2002).

10. Lorsqu'elles sont internes, elles sont souvent individuelles et ont des difficultés à se faire reconnaître par l'institution.

11. Pour une récapitulation de l'histoire de la prise en compte des langues des élèves à l'école en Guyane, voir Alby et Léglise, 2007b et Puren, 2007.

12. Classes d'initiation et cours de rattrapage intégré.

Les élèves sont regroupés – tous cycles confondus – pour un enseignement prodigué selon la méthodologie du français langue seconde (ou de scolarisation) (Alby & Tabournel, sous presse), dans le but de les amener à la maîtrise du français langue de scolarisation. On ne peut donc pas parler, dans ce cas, d'une réelle alternative locale, les enseignements dispensés étant globalement les mêmes que dans les autres CLIN-CRI de France. On peut toutefois observer que le CASNAV¹³ de la Guyane, qui est chargé du suivi et de la formation de ce dispositif, fait depuis une dizaine d'années de nombreux efforts pour contextualiser ces enseignements en proposant, entre autres, des méthodes de langage (*À toi la parole*, *Langage en fête*) et de lecture (*Tiki*), dont les référents culturels sont proches des élèves. Les auteurs de *Langage en fête* précisent ainsi, sur le site de l'académie de la Guyane¹⁴, que ce manuel est conçu pour « les élèves de Guyane non francophones », et qu'il permet à ceux-ci de « s'identifier aux personnages mis en scène », car « toutes les communautés présentes en Guyane apparaissent au fil des leçons ». Le manuel *Tiki*, qui se présente comme une suite logique de *Langage en fête*, reprend ce principe en y ajoutant un élément linguistique: « l'originalité réside dans le fait que le choix des phonèmes, adapté au public pluriethnique de la Guyane, a été établi d'après les études réalisées par l'Institut de recherche et de développement sur la comparaison entre les phonèmes du français et ceux des langues présentes en Guyane ». Ces ouvrages ciblent toutefois l'ensemble du public non francophone, sans prendre en compte les spécificités des différentes situations scolaires. Il serait en effet peu aisé d'éditer des manuels adaptés à chaque situation.

La seconde forme d'adaptation au contexte guyanais concerne des dispositifs nationaux ou locaux (et expérimentaux), qui s'appuient sur la particularité linguistique d'une partie du public scolaire. Ils sont au nombre de trois: deux qui sont reconnus au niveau national, l'enseignement des langues et cultures régionales et le dispositif d'enseignement renforcé des langues régionales; et un qui se fait au niveau local à titre expérimental, le dispositif « Intervenants en langues maternelles ».

L'enseignement des langues vivantes régionales (LVR) s'inscrit dans un cadre réglementaire qui a connu plusieurs étapes historiques. La loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux (aujourd'hui abrogée), dite loi Deixonne, avait pour objectif tout à la fois de défendre la langue française et de protéger les langues régionales. Elle constitue la première reconnaissance officielle du droit à l'existence des langues régionales, et est une loi à la fois linguistique et scolaire. Si cette loi a été abrogée, les langues régionales continuent néanmoins à pouvoir être enseignées à l'école, une heure et demie au minimum et trois heures

13. Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.

14. <http://www.ac-guyane.fr/article297.html>

au maximum. Dans les programmes de 2008, elles apparaissent désormais dans l'encart concernant l'enseignement des langues vivantes, et des programmes sont en cours de réalisation pour chaque langue régionale. En Guyane, la seule langue ayant le statut de langue régionale de France est le créole (créole guyanais). Elle est enseignée comme langue vivante régionale dans un peu plus de 300 classes, et pratiquement toutes les circonscriptions comptent un conseiller pédagogique en LVR (le créole guyanais peut être une option au baccalauréat, et il existe un CAPES créole).

Le dispositif d'enseignement renforcé des langues régionales s'appuie sur le décret 2001-733 du 31 juillet 2001. Il peut être implanté dans les académies disposant d'un conseil académique des langues régionales. Il a permis la création de quelques classes bilingues français-créole guyanais depuis deux ans. C'est sous l'influence des courants de pensée antillais que le créole guyanais a été introduit dans les écoles dès 1986, et ce, sous l'impulsion d'une inspectrice de l'Éducation nationale, M^{me} Sonia Francius (Alby & Léglise, 2007b).

Certes il y a, avec ces deux dispositifs, la prise en compte d'une langue et d'une culture du département guyanais; mais du fait qu'ils sont issus d'une approche nationale de la question, des problèmes se posent d'un point de vue didactique. En effet, l'enseignement des LVR touche des publics qui peuvent être locuteurs natifs, peu locuteurs ou non locuteurs. Des directives et un programme communs pour des publics aussi différents semblent donc inappropriés. Il convient de ce fait d'engager une réflexion didactique de fond sur les modalités d'enseignement de cette langue dans le département.

Le dispositif « Intervenants en langues maternelles » s'appuie sur la notion de langue régionale. En effet, dans son rapport de 1999, Cerquiglini liste, parmi les langues de Guyane pouvant accéder au statut de langue régionale en dehors du créole guyanais, six des langues amérindiennes qui y sont parlées, deux langues businenge et le hmong. C'est en se basant sur ce rapport que des linguistes du Centre d'études des langues indigènes d'Amérique (CELIA) ont proposé au rectorat de la Guyane, à la fin des années 1990, la création d'une structure d'enseignement de ces langues qui s'intitulait initialement le dispositif « Médiateurs culturels et bilingues ». L'objectif était d'accueillir les enfants à l'école primaire dans leur langue première, de leur prodiguer des enseignements dans cette langue, l'hypothèse étant que des élèves scolarisés dans leur propre langue auraient plus de chances de s'intégrer dans le système scolaire, d'accéder aux savoirs scolaires, mais aussi de se structurer en tant que bilingues, tant dans leur langue première que dans la langue de l'école. Ce dispositif existe encore aujourd'hui, mais il a connu de nombreux aléas, liés à des raisons institutionnelles pour la plupart. L'idée d'alphabétiser les élèves dans leur langue première a été rejetée par l'institution, les intervenants en langues maternelles se voyant

peu à peu cantonnés à l'accueil des élèves dans les premières années de leur scolarisation. Cet aspect est certes essentiel, mais très éloigné des principes de départ du projet. De plus, la pérennisation du dispositif est rendue peu aisée par l'absence de véritable statut pour les intervenants qui, ne bénéficiant pas du statut d'enseignant, ont des contrats à durée déterminée (contrats emplois jeunes, contrats aidés) qui ne peuvent excéder un certain nombre de renouvellements. Passé ce stade, ils sont licenciés, car l'Éducation nationale ne veut pas être obligée de les embaucher avec des contrats à durée indéterminée.

Des tentatives existent donc en Guyane pour prendre en compte les spécificités locales, mais elles ont bien souvent du mal à se développer ou à perdurer dans de bonnes conditions. De plus, elles se focalisent généralement sur un public très spécifique, ne permettent pas de tenir compte de la pluralité des situations et n'influent pas sur les contenus des programmes qui restent nationaux. Les raisons de cette inadaptation sont en grande partie liées au poids de l'idéologie monolingue française héritée de la Révolution, qui conduit au « divorce entre plurilinguisme et école » dénoncé par Coste (1991, p. 170).

2.3 Des alternatives politico-juridiques à la question éducative

La Guyane française, en tant que département d'outre-mer est soumise, sur le plan éducatif, à la politique nationale. Pourtant, son statut et l'évolution de celui-ci pourraient permettre des changements dans ce domaine.

La France d'outre-mer n'est pas un ensemble homogène du point de vue des statuts de ses territoires respectifs. On regroupe sous cette appellation les départements et régions d'outre-mer (DOM-ROM), les collectivités d'outre-mer et les collectivités sui generis. En tant que département et région d'outre-mer, la Guyane a le même statut que les départements et régions de France métropolitaine, et est considérée comme région ultrapériphérique sur le plan européen. Mais, en tant que DOM-ROM, elle dépend de l'article 73 (Legifrance, 2003) qui stipule que les lois et règlements « peuvent faire l'objet d'adaptation tenant aux caractéristiques et contraintes particulières de ces collectivités ». Cependant, l'éducation n'est pas directement concernée par cette loi. L'article 74 (Legifrance, 2003) permettrait une meilleure adéquation à ce niveau, comme c'est le cas en Nouvelle-Calédonie où les programmes de l'école primaire sont pensés localement (donc adaptés au contexte) et différenciés des programmes nationaux. En effet, la loi organique a permis de donner à la Nouvelle-Calédonie la compétence de gérer elle-même l'enseignement primaire et ses programmes, qui peuvent être adaptés aux réalités culturelles et linguistiques. Il en va de même pour la formation des

maîtres¹⁵. Cependant, les habitants de la Guyane ont, le 10 janvier 2010, voté contre le passage à l'article 74, confirmant leur souhait de rester sous le régime de l'article 73. Les seules options possibles pour une adaptation du système éducatif sont donc toujours le recours à des lois d'habilitation permettant des modifications temporaires¹⁶ de son fonctionnement.

À l'heure actuelle, les seuls aménagements possibles en Guyane relèvent de la loi n° 84-747 du 2 août 1984, qui mentionne, dans ses articles 21 et 23, les adaptations concernant les langues régionales. L'article 21 évoque la question de leur enseignement :

Le Conseil régional détermine, après avis du comité de la culture, de l'éducation et de l'environnement, les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales, qui peuvent être organisées dans les établissements scolaires relevant de la compétence de la région. Ces activités, qui peuvent se dérouler pendant les heures d'ouverture des établissements concernés, sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux programmes d'enseignement et de formation définis par l'État. [...].

L'article 23 autorise quant à lui des aménagements sur le plan culturel :

Les régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion définissent les actions qu'elles entendent mener en matière culturelle, après avis ou, le cas échéant, sur proposition des collectivités territoriales et du comité de la culture, de l'éducation et de l'environnement. À cette fin, le Conseil régional élabore un programme culturel régional, notamment dans le domaine des langues régionales, de la littérature, des arts plastiques, musicaux et cinématographiques.

De plus, certaines langues non reconnues comme langues régionales peuvent bénéficier d'une forme de protection, du fait de l'article 33 de la loi d'orientation pour l'outre-mer (loi 2000-1207 du 13 décembre 2000) : « l'État et les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels [...] », ce qui peut permettre d'arguer de la nécessité de leur sauvegarde en les introduisant à l'école. L'article 34 de cette même loi évoque aussi la nécessité de protection des langues régionales.

Ainsi, si le cadre législatif actuel ne permet pas véritablement de mettre en œuvre des programmes adaptés au plan local, certains textes permettent des aménagements. Néanmoins, l'évolution institutionnelle semble être la seule condition d'un véritable changement et d'une réelle adaptation

15. Avis n° 364747 du 10 octobre 2000. Section de l'intérieur. Outre-mer.

16. Les lois d'habilitation ne sont valables que pour la durée du mandat de l'assemblée qui les a votées.

au contexte. Dans cette expectative, il convient de penser aux conditions d'élaboration des programmes. Ces derniers devront à la fois tenir compte des réalités locales, et faciliter l'accès à un savoir scolaire permettant de poursuivre des études au sein du système éducatif français, que ce soit à l'antenne locale de l'Université des Antilles et de la Guyane (Institut d'enseignement supérieur de la Guyane), ou dans des filières offertes uniquement dans d'autres universités françaises. De plus, la prise en considération de ces réalités locales doit se baser sur une analyse fine, rationnelle, du contexte scolaire, et tenir compte de la diversité des situations. C'est en ce sens que nous posons que la pluralité doit être au centre de tout débat sur l'élaboration d'une alternative locale.

3 LA PRISE EN COMPTE DE LA PLURALITÉ, UNE ALTERNATIVE LOCALE

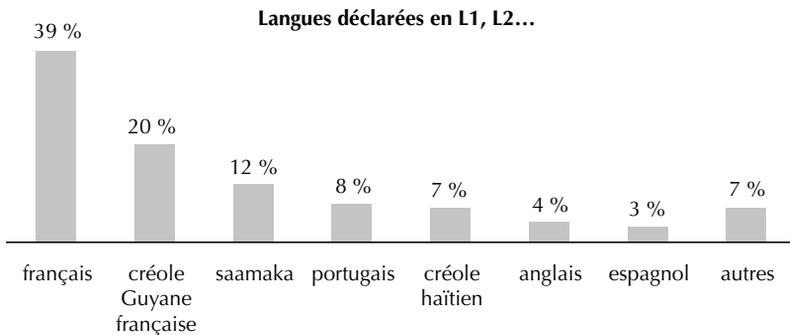
La diversité, qu'elle soit linguistique, culturelle, socio-économique ou autre, doit être pensée comme constitutive de l'école. Elle s'impose donc logiquement à cette institution en tant que constat, mais plus encore en tant que point de départ et objectif de toute son organisation. L'alternative locale à la situation éducative en Guyane pourrait donc être, d'une part, de s'appuyer sur la pluralité pour construire les apprentissages scolaires, tous domaines de l'école confondus, en incluant les modes éducatifs propres aux communautés concernées, et d'autre part, de viser la construction, chez les élèves, d'une compétence pour vivre dans une société plurielle. Il s'agit donc de développer chez ces derniers des attitudes positives vis-à-vis de leurs propres langues et cultures (estime de soi) pour favoriser leur ouverture à l'autre, à l'inconnu. Si l'on se pose, à la suite d'Abdallah-Pretceille et Porcher (1996), la question fondamentale de savoir quel individu l'école peut-elle, veut-elle, doit-elle former dans le contexte guyanais, la réponse doit être pensée au niveau local, dans une perspective décentralisée. Or, nous considérons que l'école en Guyane doit former les individus dont elle a la charge à une compétence plurielle (plurilingue et interculturelle), tout autant qu'à l'acquisition des compétences scolaires fondamentales. Cette compétence plurielle comprend des éléments qui touchent autant à la culture qu'à la langue et peut se définir comme

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12).

Un tel point de vue peut être central dans l'élaboration de programmes spécifiques à la Guyane, incluant les savoirs des communautés sur les objets enseignés à l'école, que ce soit dans le domaine de la découverte du monde (savoirs traditionnels sur la diversité biologique, par exemple), ou dans le domaine des mathématiques (ethno-mathématiques, par exemple).

Mais, au-delà des contenus, il peut aussi donner lieu à la mise en place d'approches didactiques spécifiques s'appuyant sur l'idée même de la pluralité, notamment les approches plurielles qui incluent – entre autres – l'éveil aux langues et au langage ou l'approche interculturelle. Des expériences de ce type sont déjà en cours en Guyane, notamment en éveil aux langues et au langage. Elles ont lieu dans une zone géographiquement délimitée pour faciliter les déplacements du chercheur lors du suivi de l'expérimentation : l'île de Cayenne et Kourou. Quatre circonscriptions de l'académie (Cayenne nord, Kourou, Matoury et Cayenne sud) sont concernées, avec cinq classes expérimentales en 2007-2008 et 2008-2009, et onze en 2009-2010. Les activités s'adressent à des élèves de cycles 2 et 3, et le public présente des caractéristiques assez variées, que ce soit sur le plan socio-économique, linguistique (langues premières et maîtrise de la langue de scolarisation) ou culturel (écart plus ou moins grand avec la culture de l'école). À titre d'exemple, le graphique 5 met en évidence la diversité des langues parlées par les élèves :

Graphique 5 : Diversité des langues parlées par les élèves de cycles 2 et 3 à Cayenne nord, Kourou, Matoury et Cayenne sud



Ces données ont été recueillies au travers de divers types d'enquêtes sociolinguistiques menées dans le cadre des travaux de recherche de l'ERTÉ n° 32 de l'IUFM de la Guyane (Alby, 2009) : données en situation (pratiques déclarées lors de séances filmées), par entretiens (réponses orales pour les élèves de cycle 2 et questionnaire écrit pour les élèves de cycle 3). Les chiffres s'appuient sur les déclarations de 272 élèves qui ont déclaré au total 492 langues, avec une moyenne de 1,8 langue par élève. L'importance

du français est la plus grande, dans la mesure où il apparaît souvent dans les cas de bi-plurilinguisme. La catégorie « autres » comprend des langues dont le pourcentage est inférieur à 3 %. Les classes concernées présentent donc une forte diversité linguistique, et toutes les langues appartenant au répertoire des élèves ont été prises en compte. Le principe consiste à partir des compétences acquises des élèves et à valoriser toutes leurs langues, sans qu'aucune hiérarchie ne soit établie entre elles. Il s'agissait, pour les expérimentateurs, de construire au travers de ces séances les conditions pour que se développe une compétence plurilingue telle qu'elle a été définie ci-dessus, en se focalisant plus spécifiquement sur deux aspects : apprendre à apprendre les langues et apprendre à vivre ensemble. S'il est peu aisé, à ce stade de l'expérimentation, de se prononcer sur le premier objectif, les évaluations qualitatives menées ont permis de montrer que le second a été le plus souvent atteint (Bitard, 2008). La prise en considération des langues et des cultures de tous les élèves et leur découverte par les autres ont permis de développer des attitudes positives, non seulement envers ces langues et ces cultures, mais aussi à l'égard de ceux qui les pratiquent.

Toutefois, les expérimentations menées – et plus globalement les approches plurielles – ne se limitent pas à la question des langues. Comme le souligne Byram (2009), il convient aussi d'engager une réflexion sur la pluralité dans tous les domaines de l'école primaire. C'est ainsi que certains enseignants travaillent à la mise en place de projets plaçant l'interculturalité au cœur des enseignements des disciplines non linguistiques : la numération en mathématiques, les systèmes d'écriture en graphisme, les instruments de musique du monde, le fait historique considéré selon des points de vue différents (à partir de manuels scolaires de pays voisins, comme le Brésil et le Surinam). Cette réflexion sur la diversité permet de revenir aux savoirs scolaires. Ainsi, un enseignant de cycle 3, lors d'un travail sur la division, a proposé à ses élèves issus de l'immigration de montrer à leurs camarades leurs manières de construire cette opération mathématique. La comparaison d'autres modes opératoires, la confrontation à une façon de faire inconnue, ont permis aux élèves de prendre plus facilement du recul et de considérer la division non plus comme une tâche scolaire supplémentaire, mais de l'appréhender en tant que concept. Il en va de même pour des activités d'étude de la langue. Les élèves ont bien souvent du mal à envisager la langue de scolarisation comme un objet d'étude : ils la conçoivent plus aisément comme un outil de communication qui ne prête pas à questionnement. La confrontation à d'autres langues, la comparaison de mécanismes linguistiques permet aux élèves de prendre conscience des universaux du langage et de son fonctionnement, en se défocalisant des aspects sémantiques. Aussi, la pluralité n'est-elle pas un obstacle à l'acquisition des savoirs scolaires. Elle permet au contraire de mieux y accéder.

4 EN CONCLUSION : LE GLOBAL AU SERVICE DU LOCAL

L'approche de l'éducation que nous proposons dans cet article n'est locale qu'au sens de l'adaptation des contenus et des méthodes d'enseignement au contexte. Mais le principe qui lui est sous-jacent, la pluralité, peut être envisagé comme gouvernant toute situation éducative. Or, c'est bien ce qui est prôné dans les différents documents émanant du Conseil de l'Europe. Il s'agit en effet de faire de l'éducation plurilingue et interculturelle un projet, pour reprendre le titre de documents élaborés pour la Division des politiques linguistiques de ce dernier par Cavalli, Coste, Crisan et Van de Ven (2009) et par Byram (2009).

Ce projet d'une éducation plurilingue et interculturelle au cœur même du fonctionnement du système éducatif suppose, en tout premier lieu, de tenir compte des acquis des élèves, donc de leurs langues et de leurs cultures. Ainsi, l'école pourra remplir son rôle en tirant « parti de la diversité des langues pour son projet éducatif et agir en tant qu'espace institutionnel privilégié pour l'accueil, la valorisation [...] du plurilinguisme déjà là, contribuant ainsi à l'inclusion sociale » (Cavalli et al., 2009, p. 6). De même, elle doit mettre en place des stratégies éducatives visant à sensibiliser à la pluralité culturelle et à favoriser le dialogue interculturel (Byram, 2009). Pour que les élèves apprennent à *vivre ensemble* (pour reprendre un des domaines de l'école primaire), à entrer dans un dialogue interculturel, ils doivent développer leurs compétences interculturelles pour pouvoir appréhender des situations nouvelles du point de vue des « autres » (Byram, 2009).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Alby, S. (2005). Une approche bilinguiste du contact des langues : discours bilingues d'enfants kali'na en situation scolaire. *Trace*, 47, 96-112.
- Alby, S. (2009). La formation des enseignants dans le contexte guyanais. In J. Vernaudeau & V. Fillol (Éd.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp.225-250). Paris : L'Harmattan.
- Alby, S. & Léglise, I. (2005). L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques*, 10, 245-261.
- Alby, S. & Léglise, I. (2007a). Le paysage sociolinguistique de la Guyane : un état des lieux des recherches. In S. Mam-Lam-Fouck (Éd.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui* (pp.469-479). Cayenne : Ibis Rouge Éditions.

- Alby, S. & Léglise, I. (2007b). La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais : quatre décennies de discours scientifiques. In S. Mam-Lam-Fouck (Éd.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui* (pp. 439-452). Cayenne : Ibis Rouge Éditions.
- Alby, S. & Tabournel, P. (sous presse). Le dispositif des CLIN-CRI en Guyane. In R. Ailincai & M.-F. Crouzier (Éd.), *À l'école de la Guyane : pratiques éducatives pour des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Cayenne : CRDP Guyane.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Bitard, G. (2008). *La valorisation des langues des élèves à l'école en Guyane. L'éveil aux langues au service du développement d'attitudes positives en classe*. Mémoire de Master 2, Université des Antilles et de la Guyane.
- Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels. Le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A. & Van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cerquiglioni, B. (1999). *Les langues de France. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication*. Consulté le 21 avril 2009 dans http://www.dgllff.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglioni/langues-france.html
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Coste, D. (1991). Diversifier, certes... In D. Coste & J. Hebrard (Éd.), *École et politiques linguistiques* (pp. 170-176). Paris : Hachette.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Ho-A-Sim, J. (2004). *Rapport à la culture, estime de soi et insertion scolaire : le cas des enfants kali'na, n'dyuka, hmong et créoles de l'Ouest guyanais*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2.
- Ho-A-Sim, J. & Alby, S. (2006). Regard sur la formation des enseignants à l'IUFM de la Guyane : quelle adaptation au contexte guyanais ? Des propositions pour l'avenir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 55-76.
- Legifrance. (1996). *Loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion. Version consolidée du 24 février 1996*. Consulté le 18 février 2010 dans http://www.legifrance.gouv.fr/telecharger_rtf.do?idTexte=LEGITEXT000006068863&dateTexte=19960224
- Legifrance. (2000). *Loi n° 2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer. NOR:INTX0000028L. Version consolidée du 7 août 2009*. Consulté le 18 février 2010 dans http://www.legifrance.gouv.fr/telecharger_rtf.do?idTexte=LEGITEXT000005630251&dateTexte=20090807

- Légifrance. (2003). *Constitution du 4 octobre 1958. Titre XII: des collectivités territoriales. Article 74. Modifié par la loi n° 2003-276 2003-03-28 art. 10 JORF 29 mars 2003. Modifiée par la loi constitutionnelle n° 2003-276 du 28 mars 2003 – art. 10.* Consulté le 18 février 2010 dans <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071194&idArticle=LEGIARTI000006527584&dateTexte=&categorieLien=cid>
- Léglise, I. (2004). Langues frontalières et langues d’immigration en Guyane française. *Glottopol*, 4, 108-124.
- Léglise, I. (2005). Contacts de créoles à Mana (Guyane française): répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme. *Études Créoles*, 28, 23-57.
- Léglise, I. (2007). Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane. In I. Léglise & B. Migge (Éd.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane: regards croisés* (pp. 13-30). Paris: IRD Éditions.
- Léglise, I. & Migge, B. (2005). Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue: approches croisées à Saint-Laurent du Maroni (Guyane). In C. Van den Avenne (Éd.), *Mobilités et contacts de langues* (pp. 75-94). Paris: L’Harmattan.
- Léglise, I. & Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. In F. Tupin (Éd.), *École et éducation, Univers Créoles 5* (pp. 67-90). Paris: Anthropos.
- Migge, B. & Renault-Lescure, O. (2009). Langues et école en Guyane. In J. Vernaudeau & V. Fillol (Éd.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d’Océanie et de Guyane* (pp. 49-67). Paris: L’Harmattan.
- Ministère de l’Éducation nationale. (2008). *Bulletin officiel hors série n° 3 du 19 juin 2008.* Consulté le 12 janvier 2010 dans http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm
- Ministère de l’Éducation nationale. (2009). *Résultats des évaluations des acquis des élèves de l’école primaire – Académie de la Guyane.* Consulté le 12 janvier 2010 dans <http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-evaluation-prospective-performance.html>
- Ministère de l’Outre-Mer. (2000). *Avis n° 364747 du 10 octobre 2000.* Consulté le 24 janvier 2010 dans <http://www.conseil-etat.fr/cde/media/document/avis/364747.pdf>
- Puren, L. (2007). Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle. In I. Léglise & B. Migge (Éd.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane: regards croisés* (pp. 278-295). Paris: IRD Éditions.
- Salaün, M. (2009). Langues locales et école en contexte français: une perspective sociohistorique. In J. Vernaudeau & V. Fillol (Éd.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d’Océanie et de Guyane* (pp. 21-33). Paris: L’Harmattan.

- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Éd.), *La socialisation de l'enfance et de l'adolescence* (pp. 49-75). Paris: PUF.
- UNESCO. (2001). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*. Paris: UNESCO.

INTENTIONS DÉMOCRATIQUES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

« Vu d'en bas ».
La transformation de l'école sud-africaine,
à l'aune des expériences subjectives

Vijé Franchi* & Jean-Paul Payet**

***Université Paris X**

****Université de Genève**

1 INTRODUCTION

L'intégration de la dimension émotionnelle de la relation éducative (Salzberger-Wittenberg, Williams & Osborne, 1983 ; Youell, 2009) déplace l'épicentre du débat, de l'extérieur vers l'intérieur. Elle permet d'analyser les tensions qui surgissent entre une vision extérieure du système, où l'enseignant, l'élève et sa famille sont appréhendés par le biais réciproque des gestes professionnels des uns et des comportements scolaires des autres, et une vision interne, qui laisse une place à la subjectivité et aux différences entre les individus pris dans une interaction permanente entre leurs réalités internes et externes (socioculturelles hybrides). Les résultats d'une enquête longue et participative menée à Johannesburg dans quatre écoles secondaires mettent en évidence les différentes façons de percevoir et de comprendre, au niveau des divers établissements et de leurs communautés scolaires¹, les changements structurels et la réorganisation qu'a connus le système scolaire sud-africain depuis la fin de l'apartheid. L'analyse approfondie du vécu institué d'une pratique éducative en situation de transformation, telle que la vivent localement les enseignants, permet de cerner les facteurs qui sous-tendent et informent leur positionnement discursif et leur expérience

1. Cet article rend compte de l'enquête auprès des équipes administratives et des enseignants des écoles étudiées. Une partie de l'enquête auprès des élèves a fait l'objet de publications auxquelles nous renvoyons le lecteur (voir bibliographie).

émotionnelle et relationnelle par rapport à ces changements. À l'intérieur d'un système éducatif soumis depuis plus de 15 ans à des bouleversements rapides et profonds, quel est le portrait qu'en dressent les enseignants? Comment les acteurs supposés de la mise en œuvre concrète de la démocratisation de l'école – et de la société – vivent-ils ces transformations imposées d'en haut? Et ces transformations en sont-elles réellement? Ne dépendent-elles pas des capacités des acteurs « d'en bas » à les concrétiser, c'est-à-dire, en réalité, à se vivre eux-mêmes comme sujets du changement?

2 PROBLÉMATISATION

2.1 Le contexte

2.1.1 L'APARTHEID ET SON HÉRITAGE DANS LA TRANSFORMATION DÉMOCRATIQUE

L'Afrique du Sud est aujourd'hui emblématique d'une situation de rupture radicale avec un passé politique totalitaire. La particularité sud-africaine tient à la place qu'a occupée la « race »² dans la construction et l'entretien de l'apartheid et ses effets à long terme, tant au niveau des structures sociales que des structures mentales. L'Afrique du Sud s'est engagée en 1994 dans un double mouvement de démocratisation et de déracialisation. La nouvelle nation « arc-en-ciel » fonde son universalisme sur un respect de la pluralité des cultures (notamment au travers d'une reconnaissance officielle de 11 langues³). Malgré le démantèlement officiel de l'appareil législatif de l'apartheid et les intentions politiques des gouvernements démocratiques, les changements économiques et institutionnels ont été beaucoup plus lents et difficiles à mettre en place (Franchi, 2004), et il est peu probable que la majorité des Sud-Africains perçoivent des changements radicaux dans les conditions matérielles de leurs vies (Stevens, 2006). Les impératifs et les conséquences des transformations sociopolitiques des 16 dernières années font ressurgir la question de l'étendue de l'idéologie raciste dans l'Afrique du Sud post-1994 (Duncan, 2003 ; Franchi, 2004). L'interpénétration historique et le renforcement mutuel de la domination raciste et de l'exploitation capitaliste dans le développement de l'économie politique en Afrique du Sud exercent toujours une influence socio-économique et psychologique sur l'existence de la majorité des Noirs (Alexander, 1992). En témoignent des asymétries sociales importantes qui persistent et continuent à organiser le privilège et la précarité selon des lignes de démarcation « racialisées » (Franchi, 2004).

2. Voir *infra*.

3. Dont l'anglais, langue véhiculaire des échanges économiques internationaux.

2.1.2 LE SYSTÈME ÉDUCATIF SUD-AFRICAIN : ENJEUX DE LA TRANSFORMATION

Deux enjeux majeurs caractérisent le contexte de la transformation du système éducatif sud-africain : sa déségrégation raciale d'une part, sa modernisation selon un modèle globalisé d'autre part. Approcher la complexité du contexte sud-africain, c'est comprendre comment ces deux enjeux et leurs traductions pratiques ont interagi, produisant toute une série d'enchevêtrements non seulement entre le passé et le présent, mais aussi entre le « haut » et le « bas ».

La déségrégation scolaire

Il existait, avant 1992, quatre systèmes scolaires différents, régis par des départements d'éducation distincts et ayant pour objectif de ségréguer les populations scolaires en fonction de la couleur de leur peau, ou, selon la nomenclature de l'apartheid, de leur « race » (blanche, noire, métisse, indienne et asiatique). Le démantèlement de cette organisation scolaire ségréguée s'est traduit par la mobilité d'élèves, catégorisés dans la nomenclature de l'apartheid comme « Africains » ou « Noirs », vers des écoles historiquement réservées aux enfants désignés comme « Indiens », « Métis » et « Blancs ». Or, de nombreux travaux⁴ attestent des problèmes rencontrés par les écoles d'accueil. Soudien (1998) relève en particulier la difficulté à faire face aux caractéristiques socioculturelles et économiques introduites par ces « nouveaux » élèves. Il fait remarquer, à titre d'exemple, que des écoles historiquement classifiées « métisses » éprouvent autant de difficultés que celles réservées aux « Blancs » face à la différence sociale et culturelle de ces élèves.

En outre, la déségrégation s'est souvent faite sur le mode du passage, suivant l'ancienne hiérarchie raciale, d'un groupe vers le groupe voisin mieux placé, et non sur le mode d'une mixité plus aléatoire et complète qui aurait contribué à une relativisation des anciennes catégories. Surtout, à la distribution « raciale », s'est rapidement articulée une distribution sociale, les classes moyennes retirant le plus de bénéfices d'une libéralisation du choix de l'établissement (Chisholm, 2004; Nkomo, McKinney & Chisholm, 2004). À ceci se rajoute le fait qu'aujourd'hui la répartition des dotations de l'État en matière d'éducation est calculée sur la base du quartier d'implantation des établissements scolaires – quartiers historiquement plus ou moins défavorisés (dans l'ordre hiérarchique, indien/asiatique, métis, noir) ou privilégiés (blanc). Du fait de la ségrégation résidentielle persistante, cette catégorisation recouvre l'ancienne catégorisation raciale. Ceci ne va pas sans inconvénient lorsque se manifeste une disjonction entre captivité résidentielle et mobilité scolaire (voir *infra*).

4. Voir notamment Vally (1999b) sur la violence, Nkomo et al. (2004) sur l'intégration, Chisholm (2004) sur la mobilité sociale.

Enfin, l'école sud-africaine est devenue, à l'instar de processus à l'œuvre dans d'autres contextes nationaux, un enjeu de classement social (socio-ethnique) pour les familles, d'autant plus important dans une période d'incertitude et de redéfinition des positions et des identités. Elle est un lieu de tensions, de contradictions où s'élaborent à la fois des conflits et des compromis, où s'expriment des résistances, où s'expérimentent de nouveaux rapports sociaux, dans un contexte éminemment incertain (Payet, 1998).

La transformation du système scolaire selon un modèle globalisé

En Afrique du Sud, la fin de l'apartheid a soulevé la question du rôle et de la place de l'école dans un processus de transformation sociale qui se déployait à l'échelle d'une société tout entière. La mission de départ pouvait paraître claire: réduire les inégalités en construisant une offre d'éducation équitable et inclusive, capable de reconnaître et pallier les carences sociales et développementales induites par la ségrégation et les avatars d'une oppression systématisée, produites par un régime raciste et perdurant bien au-delà de la vie effective de l'apartheid. Une école inclusive (Soudien, 2004) présumait d'ouvrir les portes de la connaissance et d'offrir des compétences à tous, en rendant chacun à même de se saisir et de faire usage des ressources qui lui seraient offertes. Il était impossible, dans ce modèle, de rester insensible aux différences importantes qui caractérisaient les bagages sociaux, matériels et émotionnels – pour ne pas dire culturels – avec lesquels les élèves (à l'instar de leurs enseignants) entraient dans l'école et qui conditionneraient, tout le long de leur scolarisation, le cadre personnel qui accueillerait cette éducation.

Armés de nouveaux outils d'enseignement, d'évaluation, et de façons de penser l'éducation, les « nouveaux enseignants » étaient censés renoncer à leurs anciennes méthodes, grilles de lecture et valeurs. Or, sur le terrain, les vécus quotidiens de la pratique, du contexte scolaire, les relations avec les élèves, les collègues et les familles, les capacités de chacun à répondre aux attentes de l'institution sont autant de facteurs qui influent sur le positionnement des professionnels vis-à-vis du changement et de la mise en place des directives ministérielles. Cette diversité dans la capacité d'adaptation des professionnels au changement n'a pas fait, en Afrique du Sud comme souvent ailleurs, l'objet d'un ajustement dans la mise en œuvre des politiques. Bien au contraire, les projets et les réformes se sont succédés à un rythme très rapide, trouvant leur légitimation politique dans la nécessité d'une rupture et d'une transformation radicales par rapport au passé (*old times*) (Jansen, 2000).

Akkari et Payet (introduction) écrivent que l'« un des défis les plus importants suscité par la globalisation dans le domaine de l'éducation est la tension entre le rythme lent des changements dans les systèmes éducatifs comparé aux transformations sociales, économiques et culturelles rapides

autour de l'école » et que « ce décalage a obligé la sociologie de l'éducation à rénover ses approches ». Or, en Afrique du Sud, cette tension se combine à celle qui existe entre des changements rapides et des réformes qui se multiplient dans le système éducatif et une transformation lente et laborieuse des mentalités et des vécus des acteurs scolaires et de leurs publics. L'Afrique du Sud reflète, à bien des égards, cette tendance à « multiplier les réformes scolaires centrées sur l'efficacité et le pilotage des systèmes éducatifs ». On parle ainsi, depuis 1997, de *outcome-based education*, un modèle qui se caractérise par : un programme scolaire fixé au niveau national accordant un poids décisif aux mathématiques, aux sciences naturelles et aux langues étrangères ; un déplacement des décisions opérationnelles au niveau des écoles ; une utilisation accrue des examens comme baromètre des performances des élèves et des enseignants⁵. La formation et la professionnalisation des enseignants et l'apprentissage durant toute la vie font également partie de ce modèle dominant.

2.2 Objectifs et cadre notionnel de la recherche

La recherche a voulu examiner la transformation du système scolaire en Afrique du Sud depuis 1994 sous l'angle du degré de racialisation et de déracialisation (Stevens, Franchi & Swart, 2006) de l'espace et des mentalités scolaires. La racialisation est définie ici comme un processus d'altérisation (« *othering* » dans les mots de Riggins, 1997) qui construit la différence et légitime des inégalités sur la base de la « race » ou de ses substituts plus politiquement corrects de « culture », « religion » ou « ethnie » (Carrim, 1995). Ce processus fonctionne en attribuant à certains groupes la cause de certains « maux » socialement et historiquement construits, comme le chômage, la délinquance, l'échec scolaire, l'alcoolisme, la drogue, la décomposition familiale. Le groupe en question est identifié comme étranger au tissu social (porteur d'une culture ou d'une histoire construite comme inassimilable par le corps social) car trop différent de ce qui est conçu comme la culture commune dominante. C'est le cas des Noirs africains ou des métis. La racialisation émerge de processus de catégorisation, de stigmatisation et d'idéologie raciale. Elle implique toujours l'idée d'inégalité, l'autre étant construit comme handicapé par sa « différence culturelle » ou « déficit culturel ». Un exemple type est la tendance à expliquer l'échec scolaire ou les comportements violents des élèves en se référant au fonctionnement familial ou à la communauté d'origine (Bordet, Costa-Lascoux & Dubost, 2004). En tant que mécanisme, la racialisation souligne la supériorité et la légitimité des « vrais nationaux » en imposant l'évidence d'une illégitimité des « faux nationaux » (Balibar, 1990) ou en répudiant par le discours ceux qui sont

5. Pour une discussion plus complète, voir Chisholm, Motala et Vally (2003), NKomo, McKinney et Chisholm (2004).

déconsidérés par la société (Van Dijk, 1997). La racialisation sert ainsi à légitimer, à justifier et à normaliser des inégalités socio-historiques, construites et reconstruites sur la base de critères dits « raciaux », « ethniques », religieux ou nationaux. Les familles et les individus minoritaires sont perçus comme étant la cause de leur malheur et de leur situation sociale et économique inférieure, ce qui sert à rendre invisibles les mécanismes sociaux, discursifs et économiques qui maintiennent les asymétries existantes en faveur du privilège des classes dominantes.

Il s'avère que le processus de déracialisation est lié aux possibilités d'élaboration des humiliations identitaires du passé et de production de nouvelles expériences et formes identitaires, d'une part, de reconnaissance et de deuil des humiliations scolaires, familiales et communautaires, de l'autre. Là où la violence interpersonnelle et intrapsychique du passé (vécu par les enseignants) ne peut pas être métabolisée, pensée et intégrée, elle trouve son expression sous forme de répétition des violences (le châtement corporel en est un exemple [Payet & Franchi, 2008; Porteus, Vally & Ruth, 2001]), d'extériorisation de la souffrance et de projection de ce qui reste indigeste et inassimilable par le système (Franchi & Colin, 2005; Waddell, 2003).

3 MÉTHODOLOGIE

3.1 Méthode

Notre démarche, interdisciplinaire de par la codirection par une psychologue et un sociologue d'un programme de recherche franco-sud-africain-suisse (Franchi & Payet, 2006⁶) a conjugué des méthodes ethnographiques (Payet, 1995, 2005), cliniques et participatives. Le choix d'une démarche de recherche-action participative *in situ* (Franchi, 2002; Franchi & Duncan, 2003; Franchi & Swart, 2003) répondait à notre souci d'ordre éthique et déontologique, lié au contexte socio-historique de l'Afrique du Sud et à notre compréhension du rôle de la recherche en sciences sociales dans la reproduction des inégalités et idéologies fondées sur le racisme⁷.

6. Le programme de recherche, intitulé *Dialogue et rapports interculturels. Le rôle de l'école dans la construction d'un modèle démocratique participatif et pluriculturel en Afrique du Sud*, a été financé par l'Institut français d'Afrique du Sud (IFAS), le Centre national de la recherche scientifique (CNRS, France) et l'Université de Genève. Les auteurs assument toute la responsabilité des propos avancés dans cet article et expriment leur reconnaissance à l'IFAS d'avoir rendu possible cette recherche.

7. Le contexte sociopolitique et interculturel en Afrique du Sud permet de soulever des questions pertinentes quant au positionnement du chercheur et à l'éthique de sa pratique. Celui-ci est compliqué par l'écart culturel et social qui demeure entre l'intervenant et les populations ciblées. La dichotomisation des classes privilégiée/défavorisée a été répercutée au niveau du clivage créé entre les chercheurs (classe favorisée) et les populations (classe

À l'intérieur de ce cadre, la démarche clinique⁸ se réfère plus particulièrement à la position d'observateur (attention, écoute et réceptivité émotionnelle) qu'adopte le chercheur et aux outils théoriques à sa disposition pour élaborer ce qu'il reçoit⁹. Notre double écoute personnelle et professionnelle, ainsi que nos modèles théoriques (sociologique et psychanalytique) différents mais complémentaires, ont permis d'observer la réalité étudiée à partir de divers points de vue et d'enrichir notre analyse du matériel en tirant partie de la confrontation de nos visions respectives et en visant la recherche d'une compréhension commune.

3.2 Échantillonnage

L'impossibilité de travailler à distance avec un nombre représentatif d'établissements scolaires du primaire et du secondaire dans les différentes régions d'Afrique du Sud a motivé le choix de sélectionner quatre établissements du secondaire, représentatifs de différents types d'écoles et histoires scolaires (Sujee, 2003) durant et après 1994, et situés dans une aire géographique circonscrite autour de Johannesburg. Les établissements choisis, en consultation avec le Département d'éducation et des « informateurs locaux »¹⁰, représentent les types d'établissements regroupés avant 1994 dans chaque système scolaire (blanc, noir, métis et asiatique). Ils sont également emblématiques des différents parcours de changement qu'ont connus les établissements scolaires depuis 1994 : déségrégation des publics scolaires, intégration d'enseignants historiquement défavorisés, mise en place d'un nouveau curriculum et de modalités d'évaluation, réponses au changement de la part du personnel enseignant.

Les quatre établissements retenus sont situés dans des communes limitrophes, au sud de Johannesburg, respectivement à Soweto (historiquement un *township* réservé aux individus catégorisés comme « Noirs » sous l'ancien régime de l'apartheid), Eldorado Park (*township* réservé sous l'apartheid

défavorisée habitant les *townships*) ciblées par des recherches ou des interventions de type psychosociologique. La relation entre praticien-chercheur et publics est à la fois construite et ancrée dans cette asymétrie sociale et politique. Elle est contaminée par son évocation incontournable de la dialectique dominant-dominé.

8. Dans cet article centré sur la question du vécu externe/interne du changement par les enseignants, l'accent est mis sur la dimension clinique de la méthodologie adoptée. De fait, de nombreux points communs existent entre cette orientation et une orientation sociologique qualitative, telle qu'elle a été mise en œuvre dans la tradition de l'école de Chicago.

9. Nous nous référons à la méthode d'observation attentive de la dimension émotionnelle de la relation, mise au point en 1948 par la psychothérapeute d'enfants Esther Bick pour donner aux praticiens de l'enfance une expérience directe du développement précoce de l'enfant dans son milieu naturel (Bick, 1964).

10. Enseignants-chercheurs dans les domaines de l'éducation et de la jeunesse, coordinateurs de programmes bilatéraux sur l'éducation, représentants du ministère de l'Éducation, enseignants du secondaire.

aux individus dits « *Coloured* » [métis]), Lenasia (quartier réservé aux dits « Indiens ») et Mondeor (quartier « blanc » proche mais séparé de ces *townships* par une autoroute nationale).

3.3 Recueil des données

Une étude exploratoire du terrain¹¹ a permis de faire un premier état des lieux de la restructuration et de la réorganisation des établissements retenus – recomposition démographique des équipes pédagogiques et des publics scolaires, améliorations apportées aux bâtiments, réorganisation des emplois du temps, mise en pratique des directives éducatives en matière de curriculum, de contrôle continu et d'étude par objectif, etc.

La série d'enquêtes qui a suivi¹² dans chacun des quatre établissements comprenait des entretiens individuels avec les chefs d'établissements et des entretiens collectifs avec des groupes d'enseignants volontaires. Les entretiens de groupe (*focus groups*) réunissaient cinq à huit éducateurs. Ils se déroulaient en général dans la salle des professeurs, ou dans le bureau du chef d'établissement et pouvaient durer d'une heure à trois heures. Ces entretiens étaient complétés par des observations en classe, lors de réunions d'assemblée générale, pendant les temps de la récréation et dans la salle des professeurs.

Adopter un positionnement d'observateur¹³, défini en termes d'attention non sélective et de réceptivité émotionnelle, a permis de recueillir le discours des acteurs, tout en accueillant leurs communications non verbales et inconscientes. Le fait de prêter une égale attention à tout ce qui se passait durant l'entretien ou l'observation, sans opérer de choix préalable en fonction d'une hypothèse ou d'une question prédéfinies, a permis d'accueillir tant leurs messages explicites que leurs communications implicites. Houzel (1995) explique à ce propos que *l'attention inconsciente* permet à l'observateur de recevoir des communications aussi bien à travers ses canaux sensoriels (ses sens, son écoute) que non sensoriels (les registres de son expérience psychique, émotionnelle et imaginaire). En outre, il était question, à travers notre réceptivité émotionnelle, d'accueillir, de tolérer et de penser les états émotionnels que suscitaient en nous les communications reçues lors de ces

11. Nous avons employé une Procédure rapide d'audit (*RAP: Rapid Assessment Procedures*) (Afonja, 1992). Appliquée et testée en Afrique du Sud (Franchi & Swart, 2003), cette méthode permet d'effectuer un diagnostic rapide et participatif des représentations que construit localement une communauté à propos de sa réalité. Elle implique de « faire alliance » avec les acteurs du terrain, en partageant avec eux les processus de définition des objectifs de la recherche et l'élaboration d'un cadre théorique et méthodologique.

12. L'ensemble de l'enquête a duré quatre années, à raison de deux à trois missions annuelles (d'une à trois semaines chacune). Outre les deux auteurs de l'article, elle a mobilisé trois doctorants et une assistante de recherche, professeure du secondaire.

13. Cf. Bick, *op. cit.*

entretiens et observations. Nous avons souvent ressenti des états douloureux et incompréhensibles (détresse, déception, impuissance, angoisse, colère) et utilisons notre propre appareil psychique (et notre équipe) pour nous aider à rendre pensables (métaboliser) ces vécus émotionnels indigestes et incompréhensibles des sujets. Appliquée à la recherche (Rustin, 2006), l'intérêt de cette approche réside dans ses effets : elle permet de contenir l'expérience émotionnelle du sujet et de libérer ses capacités propres à penser sa situation. Ce procédé présente ainsi l'atout scientifique de rendre les sujets en mesure de s'allier pleinement (consciemment et inconsciemment) au processus de recherche et d'approfondir la compréhension des vécus professionnels qui sont les leurs.

En parallèle, nous avons mis en place une cellule de recherche dans chaque établissement, composée d'éducateurs chargés de l'enseignement du module « compétences de vie » (*life skills*). Un premier entretien approfondi avec ce groupe a permis d'affiner notre compréhension des problématiques sous-jacentes à celles explorées lors du premier entretien collectif avec les enseignants. Puis, des rencontres régulières avec ce groupe (à raison de deux ou trois par an pendant trois ans) ont visé à stimuler l'observation active et à approfondir l'analyse du vécu des professionnels et des élèves, permettant de mieux intégrer les connaissances produites par la recherche dans les pratiques éducatives des éducateurs et d'étayer le travail auprès des élèves et de leurs familles.

Nous avons enfin mené une série d'une quinzaine d'entretiens ouverts avec des enseignants volontaires qui avaient participé au préalable aux *focus groups*.

3.4 Analyse et interprétation des données

Toutes ces données ont fait l'objet d'une analyse relevant de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Elle consistait à relire l'ensemble des entretiens retranscrits en anglais et traduits en français (méthode de « *back translation* »), afin d'identifier les thèmes centraux qui émergeaient des données en lien avec la problématique de la recherche. Une relecture minutieuse du matériel a permis d'étudier dans les détails ces thèmes (le sens qu'ils revêtent au sein de chaque équipe, les différences éventuelles entre membres d'une équipe, entre les enseignants et leur hiérarchie ou entre établissements). La variabilité a ensuite été analysée en fonction de l'identité des membres des groupes (nombre d'années d'expérience professionnelle, âge, différences de formation, genre et parcours de vie). C'est cette dernière variable qui a permis d'interroger la question d'une racialisation éventuelle des perspectives.

4 RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

La présentation des résultats reflète le souci éthique et épistémologique de laisser le plus possible aux participants l'opportunité de dire dans leurs propres termes la nature et le sens de leur vécu des changements. Elle suit trois étapes bien définies, qui correspondent à trois moments différents du processus d'analyse: 1) l'analyse des entretiens avec des acteurs du Département provincial de l'éducation (GDE) et les principaux établissements scolaires sur la question des transformations de l'école depuis 1994 a permis d'identifier deux thèmes centraux: a) la déségrégation raciale des établissements, b) l'égalité dans l'enseignement; 2) à la différence de leurs supérieurs, dans la version que les enseignants construisent de leur vécu, ceux-ci dénoncent: a) l'inégalité d'accès à l'offre d'éducation, b) une formation inégale, c) l'injonction croissante d'évaluation, d) le clivage en termes de bonnes et mauvaises pratiques; 3) l'impact des changements sur les enseignants, et en particulier sur leur positionnement et leur identité professionnels, fait ressortir: a) leur sentiment d'infériorité et le manque de reconnaissance, b) leurs vécus personnels d'intégration, c) la difficulté à accueillir le vécu émotionnel des élèves. Un des principaux résultats de l'analyse est que la trajectoire personnelle de l'enseignant l'emporte sur son appartenance de groupe (professionnel, sociodémographique).

4.1 Portrait de quatre établissements

4.1.1 LA DÉSÉGRÉGATION RACIALE DES ÉTABLISSEMENTS

L'impact de la démocratisation de l'école est le plus visible au niveau de la déségrégation des établissements. Le mouvement se fait d'abord des quartiers sud (historiquement noirs) de l'agglomération de Johannesburg vers les quartiers nord (historiquement blancs). Certains facteurs peuvent toutefois modifier légèrement cette tendance, tels la réputation d'un établissement (pourcentage de réussite au *matric*¹⁴, discipline, niveau de violence) et l'offre d'activités sportives ou culturelles attirantes. Voici quelques éléments significatifs d'un portrait comparatif de ces changements de publics et des perceptions de leurs effets sur les cultures et les ambiances d'établissements, dans les quatre collèges secondaires.

À Mondeor, un quartier blanc d'ouvriers et d'artisans, l'établissement accueille, avant 1994, une population de quelque 700 élèves, tous issus de familles blanches et anglophones vivant à proximité. En 1994, les parents votent l'intégration d'élèves noirs et métis dans le collège. À ce moment-là, l'établissement ne perd pas d'élèves, mais progressivement, les Blancs qui le peuvent partent vers le nord. Onze ans plus tard, en 2005, l'établissement

14. Diplôme de fin d'études secondaires.

compte 1639 élèves. 40 % des élèves sont noirs, 10 % sont blancs et 50 % sont métis et indiens¹⁵ (le chef d'établissement ne s'excuse pas lorsqu'il utilise la nomenclature raciste de l'apartheid, car c'est celle-ci qui sert aujourd'hui à mesurer l'intégration). Un incident raciste, deux ans après l'ouverture du collège, a fédéré alors l'engagement de la communauté scolaire dans le processus de changement. À l'entrée de l'école, une dizaine d'élèves blancs¹⁶ agressent une soixantaine d'élèves noirs. Menacé de mort par un parent d'élève, le principal démissionne, puis est appelé à reprendre ses fonctions. Le récit institutionnel relie la rapidité du changement et la dynamique très particulière d'implication forte de la part des enseignants, qui a suivi cet incident, à sa violence comme « moment fondateur ».

À Lenasia, un *township* historiquement indien, le collège reçoit jusqu'en 1986 un public de proximité, issu à 100 % de la communauté indienne et de confession majoritairement musulmane. Tous les enseignants proviennent de la même communauté. En 1982, le collège commence cependant à se vider de ses élèves, qui préfèrent intégrer une école coranique voisine¹⁷. En 1986, il ne compte plus que 200 élèves et est menacé de fermeture, faute de fonds pour assurer son fonctionnement. La décision d'ouvrir ses portes aux élèves noirs est alors prise en accord avec les enseignants, et malgré les protestations du Département provincial de l'éducation. À l'époque, il est encore illégal d'embaucher des enseignants noirs (l'État refusait de les payer) et il faudra attendre 1994 pour que le premier enseignant noir puisse prendre ses fonctions dans l'établissement. En 2005, le collège compte 1200 élèves, dont près de 70 % (noirs) de Soweto et environ 30 % (noirs) d'Orange Farm, un bidonville (*informal settlement*) situé entre Eldorado Park et Soweto. Seuls 65 élèves sont issus de la zone résidentielle de Lenasia. Le collège accueille aujourd'hui une population dont la moitié habite dans des zones situées entre 6 et 20 kilomètres de l'établissement (20 % entre 15 et 20 kilomètres) et 10 % à plus de 20 kilomètres.

À Eldorado Park, un *township* historiquement métis, l'école compte en 2005 1378 élèves, dont 75 % sont issus de familles qui résident à Eldorado Park et 25 % viennent de l'extérieur. Au sein de l'établissement, le découpage « racial » est suggéré (les résidents sont métis, les non-résidents sont noirs) mais n'est pas explicité par le chef d'établissement. Ceci s'explique en partie par le fait que l'intégration « raciale » n'est pas considérée par le chef d'établissement comme un problème en soi :

15. Il s'agit de proportions citées par le chef d'établissement.

16. « Les grands avaient beaucoup de mal à accepter le changement, alors que les petits se sont très vite adaptés », nous dit le chef d'établissement.

17. Une seule clôture sépare les deux établissements. Juste à côté des préfabriqués – délabrés lors de nos visites en 2003-2007 et remplis encore d'amiante – de l'établissement public, s'élève la bâtisse plutôt cossue et affublée d'un minaret de l'établissement confessionnel.

L'école est mixte (ce qui signifie une intégration d'élèves d'origine africaine) depuis les années 1980, bien avant la fin de l'apartheid, ce qui fait que beaucoup d'enseignants considèrent avoir résolu depuis longtemps une grande partie des problèmes relatifs à l'intégration.

Cependant, de nombreux problèmes de racisme apparaissent bien liés à des questions sous-jacentes à l'intégration, et se manifestent sous forme de concurrence (entre groupes historiquement opprimés) pour des ressources scolaires limitées :

Il y a des élèves de Soweto qui ont fait leur inscription tôt et maintenant, à la rentrée scolaire, nous avons 400 élèves d'Eldorado Park qui n'ont pas d'école qui puisse les accueillir. Les parents de ces élèves récriminent contre « ces enfants noirs qui sont dans nos écoles ». Quand on est frustré, « ils » (les élèves « noirs ») deviennent le bouc émissaire.

La perspective sur l'intégration du chef d'établissement d'Eldorado Park est nourrie de son expérience singulière durant l'apartheid puis pendant la transition vers un système éducatif démocratique :

On a déjà vécu ça, on a vécu le pire type de racisme. Aujourd'hui on rigole, mais c'est parce que nous avons vécu des choses qui vous dépouillent de votre dignité, et aujourd'hui nous sommes là pour construire. [...] J'ai dû faire 1500 bornes pour aller à l'université au Cap alors qu'il y avait trois universités tout près d'ici, mais je ne pouvais pas y aller parce que j'étais métis !

Comme à Lenasia, c'est surtout au niveau de la faible intégration d'enseignants noirs (africains) que l'on peut mesurer les réticences à faire bouger les lignes de ségrégation historiquement en vigueur. L'établissement compte ses enseignants noirs sur les doigts d'une main, et bien qu'il n'y ait pas de problèmes d'intégration manifestes dans l'équipe éducative (cet établissement a une longue histoire d'affiliation avec la politique non raciale de l'ANC¹⁸), les seuls deux enseignants qui nous sont signalés pour problèmes de conduite violente envers des élèves sont deux enseignants noirs.

À Soweto, un *township* historiquement noir, avant comme après 1994, la population scolaire (élèves et enseignants) est à 100 % noire. Mais, du fait de la bonne réputation de l'établissement, le recrutement s'est élargi au-delà du voisinage et procure ainsi à l'établissement une diversité sociale interne. D'après le principal, certains élèves viennent de très loin (certains font 15 kilomètres à pied car il n'y a pas de transports en commun) pour bénéficier des activités que propose l'établissement (claquettes, chorale d'excellente qualité, bonnes équipes de foot, netball et athlétisme). Le taux de réussite au

18. *African National Congress*, l'un des principaux mouvements de lutte contre l'apartheid et, depuis 1994, le parti gouvernemental.

matric (84 %) et la discipline de l'école sont aussi des facteurs d'attractivité. L'histoire de cet établissement est étroitement liée à l'insurrection d'élèves en 1976¹⁹. Le principal faisait alors déjà partie de l'ANC, et il renoncera plus tard à une carrière universitaire (il détient un doctorat d'ingénieur) pour poursuivre son engagement social d'instruire et d'éduquer la nouvelle génération d'enfants d'Afrique du Sud.

4.1.2 L'ÉGALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT : UN VŒU PIEUX ET UN DISCOURS DE VITRINE

Le principal de l'établissement de Lenasia (historiquement indien) nous éclaire à propos de l'égalité de l'enseignement :

Il y a une égalité au niveau de l'accès mais au niveau de la qualité, c'est inégalitaire. Avant 1990, 10 % de la population utilisait 90 % du budget de l'éducation. Depuis 1994, il y a eu certes une redistribution, mais elle se fait sur la base des quartiers d'implantation des établissements (dont la démographie scolaire a visiblement changé) et ça ne suffit pas à combler les besoins en matière de pédagogie et de frais de fonctionnement. Il y a d'abord une division du nord et du sud. Les écoles dans les *townships* pauvres (historiquement noirs et métis) reçoivent 10 fois plus de subventions de l'État que les écoles des quartiers nord (historiquement blancs et aisés) et davantage que les écoles des *townships* historiquement plus aisés (comme Lenasia). Cependant, la population scolaire de Lenasia est aussi démunie (à 95 % noire) que celle des établissements de Soweto.

Le budget de fonctionnement de l'établissement est défini par la somme de la dotation de l'État et des frais de scolarité payés par les parents (Fiske & Ladd, 2004). Dans les quatre établissements, ce sont les frais d'inscription qui constituent le véritable levier financier. Ce sont eux qui permettent d'embaucher des enseignants supplémentaires sur des fonds propres, ce qui diminue le nombre d'élèves par classe et permet la mise en place d'une pédagogie différenciée. Les enseignants sont en effet plus disponibles, car leurs charges de préparation, d'administration et de notation diminuent proportionnellement.

Mais à Soweto, même avec une dotation supérieure de l'État, l'établissement qui accueille 1220 apprenants (*learners*) en 2005 fonctionne avec 35 éducateurs et aucun agent de service. En dehors de deux salles, ce sont les élèves qui assurent le ménage dans les classes. Un gardien âgé est chargé de la sécurité, en attendant l'installation de clôtures plus hautes pour empêcher les sorties illicites d'élèves et les intrusions de l'extérieur. À Eldorado Park (historiquement métis), il y a une pénurie de places dans les écoles. Déjà surpeuplé, cet établissement ne peut pas accueillir les

19. En 1976, des milliers d'écoliers de Soweto protestèrent pacifiquement et refusèrent d'apprendre dans la langue de l'opresseur. S'ensuivit l'un des massacres les plus honteux et tragiques de l'histoire du régime.

400 enfants qui attendent toujours une place en 7^e²⁰. Il n'y a pas d'argent pour engager les enseignants supplémentaires, acheter les livres et le mobilier correspondant à l'augmentation des effectifs. Le principal s'insurge contre les conséquences des inégalités :

Les écoles pauvres deviennent encore plus pauvres. Les écoles aisées peuvent enseigner plus facilement alors que toutes sont évaluées pareil, selon les résultats aux examens. C'est impossible d'apprendre dans les mêmes conditions.

4.2 Le vécu des enseignants

En examinant de plus près les facteurs qui contribuent au mal-être parmi les enseignants, le décalage entre les inégalités (concernant les ressources) qui persistent entre les établissements en matière de qualité d'enseignement, et le discours politique sur l'égalité du traitement des élèves par l'application d'un programme commun, apparaît comme un activateur essentiel du sentiment d'impuissance et de la colère des enseignants. Ceux-ci dénoncent l'hypocrisie de leurs supérieurs et se sentent abandonnés face à une situation sur le terrain que les administrations cherchent à masquer. En outre, « faire comme si » ils donnaient à « leurs enfants » les mêmes chances de réussir, alors qu'ils estiment insuffisantes et inadéquates leurs capacités à s'adapter aux changements (faute de préparation et de formation satisfaisantes, de moyens, de compétences) ne fait qu'accroître leur sentiment de culpabilité et de honte. Alors que les inégalités sociales et économiques ne cessent de s'aggraver entre les riches (de la ville) et les pauvres (qui n'ont pu quitter les *townships*), le sentiment que le Département d'éducation sous-estime l'impact sur l'éducation des différences importantes subsistant entre établissements de ville et de *townships* érode la confiance des acteurs en leur institution. Cette situation disqualifie aussi les enseignants à leurs propres yeux et aux yeux des familles, instaurant un climat d'incertitude et d'angoisse dans leurs relations aux élèves et à leurs collègues. Ceci rend encore plus ardue la tâche de rassurer et de contenir suffisamment les angoisses et les doutes des élèves pour qu'ils puissent affronter leurs difficultés pour apprendre.

4.2.1 LES INÉGALITÉS D'ACCÈS À L'OFFRE D'ÉDUCATION

Les inégalités socio-économiques entre les publics scolaires des quatre établissements accentuent les disparités pour accéder à une offre d'éducation égalitaire.

À Soweto, 80 % des élèves viennent de familles « brisées » et sont élevés par leurs grands-parents (considérés comme tuteurs légaux par l'institution scolaire et l'Acte de l'éducation d'Afrique du Sud²¹). La situation familiale des élèves est souvent décrite comme dramatique :

20. Il s'agit de la première année de l'enseignement secondaire.

21. Le *National Education Policy Act* a été promulgué en 1996.

Les parents (grands-parents) ne viennent pas forcément au collège, ne reçoivent pas les lettres qui leur sont adressées ou ne savent pas les lire. Beaucoup de parents dépendent des éducateurs²² de l'école pour élever leurs enfants, ils ne savent comment faire face, car leurs enfants ne les respectent plus.

Aux problèmes de violence (physique, émotionnelle, sexuelle²³) dans les familles se rajoute l'impact du sida qui conduit à la confusion des rôles : ce sont souvent les enfants qui prennent soin de leurs parents et, parfois, lorsque ceux-ci sont décédés, de très jeunes adolescents deviennent chargés de famille. L'absence de protection des enfants (à l'extérieur de l'établissement) se lit à travers le constat suivant du principal : « les élèves sont heureux, car les portails sont bien fermés et ils sont à l'abri ».

À Eldorado Park, où les taux de chômage, de délinquance et de drogue sont parmi les plus élevés de l'agglomération de Johannesburg (Franchi & Swart, 2003), les enfants ont rarement deux parents et habitent souvent avec un seul grand-parent. « 80 % des parents qui assistent aux réunions sont des femmes, et une a 70 ans passés avec quatre enfants à charge. » Les mères quittent parfois le foyer familial pour fonder une nouvelle famille ailleurs. Et c'est la grand-mère qui fait vivre la famille avec une maigre retraite de 750 rands²⁴ par mois. L'histoire d'un élève brillant (*matric* avec mention) qui n'avait pas préparé la suite de ses études, malgré ses excellents résultats, illustre la difficulté que peuvent rencontrer les élèves à se projeter dans une mobilité sociale, ainsi que la charge morale pour les enseignants d'avoir à soutenir les enfants même après l'école. C'est l'école qui cherche des bourses et aide les enfants à trouver un financement pour leurs études. Les élèves n'ont pas les appuis familiaux pour s'imaginer pouvoir aller à l'université et payer les trajets.

4.2.2 DES ENSEIGNANTS INÉGALEMENT FORMÉS

À ces éléments s'ajoute la formation des enseignants qui n'est pas du même niveau. Certains ont bénéficié d'une scolarité et d'une formation universitaire plus élevée dans des établissements ségrégués. Ce facteur se cumule à l'expérience professionnelle acquise dans des établissements avec ou sans moyens pédagogiques. Une enseignante de Soweto analyse sa difficulté (emblématique de celle de ses collègues) à mettre en place la nouvelle méthode de l'enseignement par objectifs :

22. À l'instar du terme d'apprenant (à la place d'élève), ce terme remplace l'ancien terme d'enseignant.

23. Voir Vally (1999b) et Human Sciences Research Council CYFD (2001) pour une étude de la violence dans les écoles en Afrique du Sud.

24. Soit l'équivalent de 50 euros.

Je pense que ça vient de la méthode pour enseigner. La plupart d'entre nous étaient formés aux vieilles méthodes. De changer maintenant pour cette nouvelle méthode a été un choc. Dans l'ancienne méthode, les enseignants étaient formés pendant quatre ans, alors qu'on n'a reçu que 12 heures de formation à la mise en place de cette nouvelle pédagogie. Ce n'était pas assez. J'essaie, mais je ne peux pas réussir comme des enseignants qui ont été formés aux anciennes méthodes. Voilà le vrai problème !

Se pose aussi la question de la formation plus spécialisée des enseignants, notamment lorsqu'ils sont amenés à prendre en charge non seulement des difficultés d'apprentissage spécifiques (tel l'illettrisme) de leurs élèves, mais aussi les problèmes familiaux et sociaux auxquels ils sont confrontés :

Les élèves sont issus de communautés qui ont connu des déplacements forcés. On découvre souvent qu'un élève vit avec ses grands-parents, que sa mère est décédée. C'est une situation de confusion et d'incertitude sociale. C'est difficile d'être à la fois enseignant et travailleur social. Les parents demandent de l'aide au principal pour éduquer leurs enfants, ils sont débordés. Mais les enseignants ne sont pas formés pour cette mission. Les dirigeants arrivent avec leur information et s'attendent à ce que les enseignants interviennent. Le gouvernement devrait agir plutôt que de s'appuyer encore plus sur les enseignants. Ils font porter toute la responsabilité aux enseignants. Certains enseignants essaient de se former, mais il faut avoir les moyens pour se payer une autre formation, tous ne peuvent pas le faire.

Lors d'un entretien collectif mené à Soweto, un groupe d'enseignants s'exprime sur les tensions qui sous-tendent la mise en place de ces nouvelles pédagogies (Holman, cité in Vally, 1999a). Ils se disent animés par l'espoir d'offrir à leurs élèves la possibilité de mieux réussir, de se projeter dans un futur meilleur. Dans le même temps, ils prennent conscience des difficultés qu'ils ont à appliquer cette pédagogie et évaluent ses effets sur les élèves et leurs compétences d'enseignants à la baisse.

De nos jours, les enfants font du zèle et veulent s'améliorer, ils veulent devenir quelqu'un de meilleur, quelqu'un. L'approche pédagogique a changé. Avant, c'était centré sur l'enseignant, aujourd'hui c'est centré sur l'apprenant et l'enseignant est là pour faciliter son travail. L'enseignement par objectifs maximise la pensée des apprenants. Maintenant on parle avec l'élève, on essaie de construire avec lui, de lui montrer qu'on fait attention à lui et qu'il peut changer, sans se servir d'un bâton. Si les enfants sont motivés pour travailler à l'école maintenant c'est parce qu'ils savent qu'ils reçoivent le même enseignement que les enfants en ville. Même si les conditions ici (à Soweto restent) moins favorables que dans d'autres écoles, le programme scolaire est le même ! Mais les élèves réussissaient mieux avec le vieux système. L'enseignante qui s'exprime a l'air désolée de devoir reconnaître cette réalité. Personne ne la contredit²⁵.

25. Retranscription indirecte.

Il y a des résistances à la mise en place du système OBE (éducation par objectifs) :

Quand le Département d'éducation a sorti l'OBE et a commencé à faire des ateliers de formation pour les enseignants, on a fait vite [...]. C'était difficile pour les gens. Il y a toujours ceux qui enseignent comme par le passé, certains qui résistent.

C'était trop rapide, nous n'étions pas assez équipés, et la formation vient trop tard.

Imagine, je suis censée changer mon enseignement en une semaine. Je ferai de mon mieux. Ça conforte l'idée qu'on ne veut pas changer, que les enseignants restent accrochés à leurs méthodes.

4.2.3 L'INJONCTION CROISSANTE D'ÉVALUATION

La seule expérience que partage l'ensemble des enseignants, quel que soit leur parcours personnel ou professionnel, est celle de ne pas être consultés, de ne pas comprendre la logique qui préside à l'élaboration des circulaires, de naviguer dans un système éducatif où ils ne maîtrisent pas les exigences et où ils n'ont pas le temps ou les moyens pour répondre aux différentes demandes. Voici un contre-exemple à Mondeor, un établissement historiquement privilégié, où le sentiment d'avoir les capacités de satisfaire aux exigences du ministère permet justement de prendre de la distance par rapport à elles et de se servir de sa propre expérience comme repère pour jauger la pertinence et l'intérêt de répondre à telle ou telle pression venue d'en haut.

On est submergés de circulaires et très stressés par ces injonctions, ces nouvelles règles provenant du Département d'éducation de la province de Gauteng (GDE). Le GDE n'est pas réaliste, il demande que les 66 critères des objectifs soient évalués en même temps. Cette demande est ignorée parce qu'on n'y parviendrait jamais. L'ancien ministre était très rigide, les inspecteurs débarquaient, on calculait le temps de travail des profs, qui avaient très peur. Maintenant, [...] l'inspecteur vient, mais il se contente de prendre le thé. Pour certaines écoles, comme la nôtre, c'est bien. Mais, dans les écoles noires, qui n'ont pas beaucoup d'expérience, ils ont besoin d'une main ferme, et c'est le chantier, cette liberté est déstructurante pour les écoles sans expérience.

Ici, les enseignants assurent 10 heures par jour de présence auprès des élèves, en plus de leurs activités d'encadrement sportif et culturel. Pour les matières littéraires, le temps de notation à la maison est très lourd. Les profs ne se servent pas des manuels existants, car ça change trop vite, et même s'il y a eu une simplification des programmes scolaires par le GDE, ça reste difficile. À la différence des écoles noires, où on est très attaché au livre car durant l'apartheid on n'en avait pas, à Mondeor les enseignants travaillent en équipe pour fabriquer leurs propres matériaux pédagogiques. On fait des photocopies, on se sert des choses de la vie quotidienne, des journaux, pour motiver les élèves et sortir des manuels à exemplaire unique.

4.2.4 « MAUVAISES » ET « BONNES » PRATIQUES... CULTURELLES

Dans l'ensemble, la rapidité avec laquelle se sont succédés les projets et les réformes trouve sa légitimation politique dans la nécessité d'une rupture radicale et définitive avec le passé et une transformation de la structure sociale ainsi que des mentalités des citoyens. Nonobstant, dans son application dans le champ de l'éducation, cette volonté de rupture conduit (*supra*) à infantiliser les adultes chargés de la mise en place de ce processus. Elle conduit aussi à cliver les « mauvaises » ou « sales » pratiques du passé et à leur en substituer de nouvelles, « bonnes » ou « propres » (Payet & Franchi, 2009). Ces dernières se veulent nettoyées des valeurs de l'apartheid mais aussi des valeurs culturelles liées à la discrimination (sur la base du sexe, de l'appartenance socioculturelle, de l'âge, de l'orientation sexuelle, de l'habilité physique et mentale). Or, les expériences des enseignants continuent à être régies par leurs valeurs personnelles, et leurs gestes professionnels répondent à l'idée que chacun se fait de ce qui est digne d'être transmis. Ceci mène, comme nous le voyons dans l'extrait d'un entretien avec un groupe d'enseignants à Soweto, à l'écartèlement entre l'identité personnelle, culturelle et la posture professionnelle de l'enseignant. La culture de certains se trouve ainsi bannie du champ scolaire :

Un premier enseignant prend la parole : « Dans un groupe où il y a des personnes qui ont une compréhension traditionnelle des rôles de genre, certains éducateurs (femmes) peuvent vivre ça comme violent ». Un autre éducateur fait référence à la Constitution qui incarne un nouvel ensemble de valeurs, alors que la perspective des hommes représente les vieilles valeurs. L'éducateur se retrouve à devoir agir comme médiateur entre le nouveau système et l'ancien. Les enseignants soulèvent la question de la diversité culturelle. Un enseignant parle du risque à se tromper tout le temps (incompréhension des cultures) et dit que les éducateurs ont besoin de coopérer (et ne pas se juger) pour transformer les attitudes sexistes en vigueur²⁶.

Seul ce groupe d'enseignants de Soweto aborde la question d'avoir à transmettre des valeurs qui sont en désaccord avec celles de son propre groupe culturel, ou d'avoir à incarner des attitudes et refréner des comportements qui sont très largement répandus dans son propre milieu social et culturel (comme le châtiment corporel, le sexisme, ou encore, l'hétérosexisme).

Le principal adjoint donne l'exemple de l'homosexualité. La Constitution protège le droit de chacun de choisir son orientation sexuelle comme bon lui semble. Et, dit-il, il est important, en tant qu'éducateur, de faire attention à l'enfant dans ce type de cas. En tant que personne, il pourrait penser que l'homosexualité est de la folie, mais en tant qu'éducateur, il est tenu de rester sensible à ce que son attitude pourrait générer chez l'enfant (qui se définit comme homosexuel ou qui se pose des questions à ce sujet). Si l'éducateur écoute sa réaction personnelle,

26. Retranscription indirecte.

ceci pourrait conduire à la marginalisation et à l'ostracisme de l'élève en raison de sa différence²⁷.

4.3 L'impact sur les enseignants: pratiques éducatives et positionnement professionnel

Bien que des tendances générales différencient les expériences des professionnels à travers les quatre établissements, le positionnement de chaque enseignant par rapport aux priorités éducatives de l'établissement et à celles du ministère ne peut être compris qu'à la lumière de son histoire familiale et professionnelle durant l'apartheid et sa défaite. L'orientation et la posture professionnelles de l'enseignant traduisent toujours la somme de ses expériences personnelles, familiales, culturelles et politiques.

4.3.1 SENTIMENT D'INFÉRIORITÉ ET MANQUE DE RECONNAISSANCE

Quel est l'impact sur des enseignants noirs scolarisés et formés sous l'apartheid, de devoir transmettre à la génération de leurs petits-enfants ce dont eux-mêmes et la génération de leurs enfants ont été privés ? À cette question s'ajoute celle de l'humiliation inhérente à l'évaluation de ses capacités (pédagogiques) comme inférieures à la tâche (d'enseigner), la question du positionnement face à l'élève, miroir de ses propres insuffisances et de la souffrance éprouvée dans sa propre enfance. Comment être un modèle d'identification pour ses élèves (une figure qui représente symboliquement l'éducation), alors qu'on ne s'identifie pas soi-même au système éducatif dans lequel on enseigne ? Certains s'adaptent en essayant d'imiter les autres, reproduisant des gestes qu'ils ne comprennent pas, faute de pouvoir fonder leur pratique sur des identifications internes stables et fiables.

Un entretien avec une enseignante de Soweto révèle le noyau de son sentiment d'infériorité. Elle estime ne pas avoir reçu un « bon enseignement » et ne sait pas comment transmettre à présent des connaissances et adopter des gestes professionnels qu'elle n'a pas développés, qu'elle envie, mais dans lesquels elle ne se reconnaît pas. Son positionnement apparaît différent du moment qu'elle peut s'exprimer librement sans adhérer au discours officiel :

Les enfants, dit l'enseignante, n'attendent que de s'en aller en centre ville car ils pensent que l'enseignement là-haut est meilleur. D'ailleurs, ils respectent davantage les enseignants blancs. Ils s'imaginent que ceux-là ont plus de connaissances et leur offrent quelque chose de meilleur.

On perçoit, dans le ton de sa voix et la manière dont elle baisse le regard, toute l'humiliation et le dépit qu'elle ressent. Elle a l'impression que « nos enfants » (terme que les enseignants de Soweto emploient pour désigner les élèves) la

27. Retranscription indirecte.

regardent comme une relique du passé, bonne à jeter à la poubelle et ceci désavoue les efforts considérables qu'elle fait pour s'améliorer sur le plan pédagogique (en suivant des formations pour combler ses lacunes) et se dévouer à ses élèves. Elle confie qu'elle est obligée, pour qu'ils puissent apprendre, de s'occuper non seulement de leurs esprits mais aussi de leurs ventres – elle partage son déjeuner avec ceux qui n'en ont pas – et de leur vie familiale et émotionnelle – elle écoute après la classe ceux qui viennent lui confier la mort de leurs parents ou la violence qu'ils subissent à la maison ou encore, leur peur d'être enceinte ou d'avoir le sida. Or, le regard qu'ils portent sur elle, le même qu'ils portent sur leurs grands-mères²⁸, érode le sens de son métier. Ils la considèrent comme « vieux jeu », quelqu'un qui n'a rien à leur apprendre qui puisse leur servir aujourd'hui²⁹.

4.3.2 ABSORPTION OU INTÉGRATION? LA PLACE DE LA CULTURE DE L'AUTRE DANS LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

Depuis 1994, la politique d'intégration d'enseignants issus de groupes historiquement opprimés concerne aussi bien les établissements implantés dans des *townships* dits indiens ou métis que les établissements historiquement blancs. La pression du GDE pour intégrer des enseignants noirs au sein de ces structures scolaires suscite des dynamiques aussi complexes que dans les établissements blancs. En outre, les politiques d'intégration affichées par l'école concernent plutôt les élèves, alors que les enseignants sont le plus souvent livrés à eux-mêmes. Voici le témoignage d'une enseignante nouvelle à Lenasia (historiquement indien) :

Si je peux employer des termes raciaux, être issue d'un environnement dit métis et arriver dans une école indienne m'a tout d'abord exposée à des enfants indiens, et musulmans de surcroît. C'était... je ne dirais pas traumatisant, mais au début, c'était difficile. Et puis après, quand ça a changé et que des enfants noirs sont arrivés dans l'école, puis des enseignants noirs, là, le paysage a changé entièrement. J'ai eu comme le sentiment de me trouver quelque part. Ce n'est pas que mes collègues aient eu des réactions étranges... C'était juste que, de venir de Lenasia et d'avoir connu cette culture-là (indienne), et puis de voir débarquer ces enfants noirs dans cette école « indienne »... C'était plus facile pour moi qui venais plus ou moins de ce genre de milieu.

Les deux premières années où j'ai été exposée à une école musulmane, il m'a fallu m'y habituer. Le simple fait d'avoir à me rappeler qu'il fallait que je m'habille d'une certaine façon, par exemple, ne pas porter des choses trop courtes, pas de pantalons. Et puis il y avait certains parents qui ne m'acceptaient pas, parce que je suis chrétienne. Ils prenaient toujours ce que j'enseignais avec un tantinet de méfiance. Le fait que je sois géographe leur faisait penser que j'allais changer les perspectives de leurs enfants sur la lune. Mais ce n'était pas ma fonction et j'ai dû leur expliquer cela. Je ne suis pas là pour penser le côté religieux de la chose, ce n'est pas ma fonction. [...] Le fait de questionner

28. Pour beaucoup, leurs mères sont parties refaire leur vie et leur père leur est inconnu ou absent.

29. Retranscription indirecte.

toujours ma foi, par exemple. Quand j'ai postulé pour ce poste, j'ai dit ma religion et ils³⁰ auraient pu me refuser à ce moment-là. Quel était le sens de m'interviewer, de me donner le poste et après de me questionner à propos de ma religion? [...] Mais comme je vous dis, petit à petit ça s'est amélioré. Une fois que tout le monde a trouvé ses marques, et s'est senti plus à l'aise, ils ont compris ce qu'était ma fonction.

Dans le *workshop*, une jeune enseignante noire prend la parole. Elle alterne entre le « je » et le « tu », ce qui communique d'autant plus son sentiment d'aliénation :

C'est plus difficile de s'adapter, à mon sens. Tu es la nouvelle personne tous les jours quand tu viens à l'école. Je trouve que c'est difficile. Tu n'es pas acceptée comme partie de cette communauté. C'est pourquoi je vais dans ma propre communauté³¹.

4.3.3 L'ACCUEIL DU VÉCU ÉMOTIONNEL DES ÉLÈVES : UN SECOND TRAUMATISME

L'accueil émotionnel du vécu personnel, familial et communautaire des élèves impacte de manière traumatique sur le professionnel de l'éducation, en particulier quand ces enfants sont issus des familles les plus démunies. D'après les enseignants, le vécu des enfants est souvent caractérisé par la violence de la déstructuration familiale, de la maladie et du décès de parents en lien avec le sida, et de la pauvreté. À ceci se rajoute le sentiment d'impuissance face au viol « statutaire » des filles de 12 à 15 ans. Voici les propos recueillis auprès d'une enseignante à Eldorado Park, responsable de l'enseignement des « compétences de vie » (*life skills*) :

Ils sont très agressifs, ils l'apprennent à la maison, les parents sont agressifs. Même avec nous ils sont agressifs. Même si on comprend que les ados sont rebelles, ils sont beaucoup plus agressifs que d'habitude. L'autre problème est que beaucoup arrivent à l'école et ils n'ont pas mangé. Ils peuvent le cacher, mais ça se voit que ça ne va pas, parce qu'ils n'arrivent pas à se concentrer... Leurs parents boivent et dépensent l'argent du ménage pour l'alcool... et certains enfants doivent se débrouiller seuls pour trouver de quoi manger l'après-midi, quelque chose, quelque part. Et la grande majorité sont issus de familles monoparentales, et beaucoup de choses se passent dans ces foyers-là. Les mères changent souvent de compagnon, donc ils voient des flux permanents d'hommes différents rentrer dans leur maison. Ils sont très attachés à leurs mères, ils ne la quitteraient pas pour aller ailleurs. [...] Certaines mères célibataires abandonnent

30. Les enseignants sont recrutés par le *school governing body*, composé en majorité de parents élus représentant la communauté scolaire.

31. Rappelons qu'en Afrique du Sud, ce n'est pas la déracialisation mais la non-racialisation des rapports sociaux qui est préconisée par la Constitution. En même temps, la reconnaissance des cultures dans la sphère publique (y compris à l'école) reste une valeur revendiquée en particulier par les personnes historiquement marginalisées de la politique et de la production culturelle officielles.

leurs enfants et quittent le foyer pour aller vivre avec leur compagnon. Il y avait cette fille en seconde, sa mère est sortie faire les courses et elle n'est jamais revenue. Cette fille est restée à attendre depuis février avec son petit frère à charge. Ils sont seuls, il n'y a pas de grands-parents. Alors les voisins s'assurent qu'elle a de quoi manger, même s'ils ne s'occupent pas d'elle. Mais ça la « bouffe » émotionnellement et elle n'arrive pas à s'en sortir. Elle menace de se suicider au moins deux fois par semaine. [...] Nous essayons de les motiver à avoir une vision plus large. Le suicide ne va rien résoudre. C'est tout ce que nous pouvons dire, il n'y a pas d'aide, il n'y a pas d'endroit où les amener, les travailleurs sociaux sont déjà submergés de travail.

C'est la partie enfant dans l'adulte (et le regard qu'il porte sur cette expérience infantine) qui lui permet de s'identifier à l'enfant et à utiliser son empathie pour le comprendre (Salzberger-Wittenberg, Williams & Osborne, 1983 ; Youell, 2009). En même temps, la douleur psychique que ravive en lui cette identification peut être difficile à tolérer et le rend critique vis-à-vis de ces parents, qu'il juge, en s'identifiant à l'enfant, négligents voire maltraitants. La vision que l'enseignant a de sa propre enfance conditionne sa capacité à tolérer l'impact émotionnel des états que l'élève lui fait vivre. Au cours d'un très long entretien, une enseignante parle de sa propre enfance dans une autre région d'Afrique du Sud. Elle aussi a connu des difficultés, mais sa vie n'était pas, à ses yeux, comparable à celle de ses élèves :

La pauvreté, oui je l'ai connue aussi, parce que ma famille était aussi très pauvre. Mais mes parents géraient les choses différemment. La priorité était de nous nourrir, de nous trouver des habits. Nous n'avions pas beaucoup et ils devaient s'occuper de nous parce que c'était une petite ville, une petite communauté et toute cette question d'*ubuntu*³²... les gens s'entraidaient. Ma mère aidait d'autres familles et ainsi de suite. Et ma mère s'est assurée que je reçoive une éducation. Nous étions soutenus et il y avait assez de place pour donner de l'amour. Nous étions 12 enfants et jusqu'à ce jour ils (ses parents) nous soutiennent. Je suis la quatrième et nous nous soutenons pas mal les uns les autres.

Elle revendique d'avoir eu des parents pauvres mais « droits » et honorables. Cependant, le fait d'avoir vécu des choses très difficiles durant son enfance ne la rend pas forcément plus disponible à l'accueil des vécus de ses élèves. Bien au contraire, lorsque l'humiliation et la privation émotionnelles n'ont pas été élaborées (à savoir métabolisées et dépassées), l'adulte est mal équipé pour accueillir l'angoisse et l'impuissance que suscite l'accompagnement éducatif d'enfants qu'il n'arrive pas à sortir de leurs situations familiales et sociales désespérées.

Les gosses aujourd'hui ont plus d'opportunités, et ça me met en colère parce qu'ils ne les exploitent pas. Ils sont complaisants au lieu de se démarquer et de sortir du lot. C'est ce que je les encourage à faire. Moi aussi j'étais d'une famille

32. Philosophie africaine de l'humanisme.

pauvre, mais j'ai dû me relever et me sortir de là. Nos enfants sont démotivés et ils pourraient facilement décrocher de l'école, même s'ils sont assez intelligents pour réussir. Ils décident du jour au lendemain de quitter l'école et préfèrent rester à la maison et ne rien faire. Ils doivent se battre pour survivre. Mais beaucoup sont déprimés et ne s'en rendent pas compte. Tu le vois sur leurs visages, et aux petites choses qu'ils font, la manière de parler d'eux-mêmes : « je ne vaux rien, rien m'arrivera de bien, alors à quoi bon ? » Ils sont beaucoup à être déprimés et c'est lourd. Parce que tu ne peux pas aider tout le monde. Avec tous les efforts que tu fournis, ils seront peut-être cinq à en bénéficier, de tout ce que tu fais pour essayer d'obtenir pour eux une meilleure vie, de comprendre ce que c'est que la vie, qu'il est possible de dépasser ce qu'on vit à l'instant. On espère un jour avoir une réussite qui nous donnera à tous le sentiment d'être géniaux. Mais dans notre communauté, il y en a très peu qui font des études longues. Il y en a beaucoup qu'on a eus en classe qui ont décroché et maintenant on a leurs enfants en classe, et eux aussi décrocheront, c'est un cercle vicieux.

Le désespoir des élèves, au lieu d'éveiller le souci et la sollicitude de l'enseignante, peut résonner trop fortement avec son propre vécu, la renvoyant à sa propre enfance, la mettant en contact avec sa propre impuissance et dépendance d'enfant. Lorsque la résonance est trop importante, l'adulte a peur de s'écrouler avec l'enfant. Il peut, à ces moments-là, devenir hermétique à la souffrance de l'enfant, s'identifiant plutôt à l'adulte qui l'a fait souffrir qu'à l'enfant vulnérable qu'il a été. De cette place, il n'entend plus l'enfant pleurer. Il exige de lui qu'il se redresse, qu'il fasse preuve de courage, qu'il assume autant que lui a l'impression d'avoir eu à assumer. Il n'y a plus la place pour une pensée sur la protection de l'enfant, ses droits à être enfant et à avoir une enfance. L'enfant est vécu comme étant en compétition avec la partie enfantine de l'éducateur.

5 DISCUSSION: ANOMIE DES PROFESSIONNELS ET ANOMIE DU SYSTÈME

Au travers des paroles des acteurs et en suivant l'élaboration qu'ils font de leur situation, un certain nombre de points méritent ici d'être soulignés. En dépit de leur adhésion au principe du changement, les professionnels expriment les difficultés qu'ils rencontrent dans sa mise en œuvre, non seulement en raison de la rapidité des transformations impulsées d'en haut, mais aussi de l'absence de ressources censées les accompagner, ainsi que des incohérences qui émergent dans la conception et la maîtrise institutionnelles du processus. Les enseignants dénoncent la rapidité des changements et l'absence de connaissances à propos du sens qui sous-tend ou régit l'orientation vers une nouvelle politique éducative. Ils ne voient pas pourquoi ils devraient changer alors que la pédagogie précédente commençait tout juste à donner ses fruits. Ceci accroît leur sentiment de frustration, les dessaisit de

leur sentiment d'être acteur face aux changements et contribue à infantiliser le corps enseignant dans son ensemble.

L'exigence ministérielle d'évaluation continue des élèves et des pédagogies au moyen d'un nombre toujours croissant de formulaires à remplir pour chaque acte d'enseignement posé ou devoir rendu instaure un rapport où l'information et le savoir passent du haut vers le bas, en sens unique. Cependant, la nature du travail varie en fonction des besoins des élèves, mais aussi d'une diversité dans la capacité des professionnels à s'adapter aux changements d'orientation pédagogique et de démographie scolaire. Là où les enseignants évaluent leurs compétences comme suffisantes pour faire face à ces changements (c'est le cas de Mondeor), ils parviennent à se distancier de la lourdeur des tâches administratives et à se recentrer sur l'enseignement. Le sentiment de satisfaction compense en partie la difficulté à concilier le travail que demande l'accompagnement individuel d'un élève qui arrive dépourvu du bagage nécessaire pour suivre les cours ou faire des devoirs à la maison, et l'effort indispensable pour assurer l'avancement de la classe tout entière. Bien que plus disponibles pour accueillir et affronter les angoisses que suscite en eux l'élève qui n'arrive pas à suivre, et l'aider à progresser sur le plan scolaire, la situation sociale et familiale de l'élève peut pourtant leur sembler d'une violence inimaginable et éveiller en eux un sentiment de culpabilité et des angoisses liées à l'impossibilité d'y remédier.

Dans un contexte de remaniement des repères idéologiques et des valeurs qui organisent le champ de l'éducation (Carrim & Tshoane, 2003), les enseignants manifestent les signes d'une anomie exprimant leur détachement tant par rapport à la mission qu'ils se voient attribuer par leur institution que par rapport à leurs identités professionnelles. Les signes de cette anomie se relèvent dans des situations de dysfonctionnement de la coordination au sein des équipes et, au niveau interne, dans le sentiment de culpabilité, de fatigue et d'impuissance qui caractérisent l'épuisement professionnel. À Mondeor, la multiplication d'actions collectives fonctionne souvent comme repoussoir de la souffrance des élèves : faute de pouvoir améliorer leurs vies familiales, les enseignants se concentrent sur la mise en place d'activités qui leur offrent une échappatoire. Dans d'autres établissements comme à Eldorado Park ou Soweto, la gestion des difficultés émotionnelles des élèves est laissée à un ou deux enseignants alors que les autres réagissent à toute proposition de l'extérieur avec l'épuisement et la démobilisation que leur quotidien professionnel engendre.

L'anomie se manifeste par le décrochage, l'éloignement, l'isolement, la distanciation, une perte de repères, l'aliénation du professionnel (Franchi, 2004). La perte de contact avec ses propres capacités de jugement en est un autre signe. Le jugement externe supprime le discernement intérieur, vidant le professionnel de ses fonctions et lui donnant le sentiment d'être

une marionnette guidée par des fils invisibles, dont on ne peut ni anticiper l'orientation, ni arrêter l'action. Les enseignants à Mondeor sont peut-être les moins affaiblis par ce processus et parviennent encore à nous le décrire clairement, en s'en plaignant, en l'identifiant dans ses effets délétères. En revanche, dans des établissements comme celui situé à Eldorado Park, où les enseignants ont eux-mêmes vécu des traumatismes importants du temps de l'apartheid qui continuent à conditionner leurs vies, les éducateurs parlent plutôt de leurs maux, de leur perte d'espoir, de l'absentéisme de ceux qui s'écroulent devant l'énormité de la tâche. À Soweto, le fait d'appartenir au groupe qui a été le plus déshérité par le système de l'apartheid et d'être identifié à leur public scolaire semble enfermer les enseignants dans un silence où se mêlent des sentiments de loyauté, de honte, de mépris et de haine de soi. Ils parlent du trop demandé en matière de tâches administratives, du trop à porter en matière de souffrance émotionnelle des élèves qui leur demandent d'être leur père et leur mère avant de pouvoir être leur enseignant, d'un « trop plein » de pertes causées par le sida et pour lequel on ne peut pas faire de deuil, car on ne peut pas nommer cette réalité-là ni être en deuil tout le temps.

6 EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cet article, nous avons proposé de décrire et d'analyser le vécu institué et contextualisé d'une pratique éducative en situation de transformation, telle qu'elle se manifeste dans le contexte sud-africain, à partir des résultats d'une enquête longue et participative. Nous avons examiné tout particulièrement le positionnement discursif et le vécu subjectif des enseignants par rapport à un processus de changement politique, appréhendé à deux niveaux : celui de la transformation institutionnelle ou démocratisation de l'école, et celui de la transformation collective et individuelle ou déracialisation des relations sociales et scolaires. Du point de vue de la présentation des données et de leur interprétation, l'intérêt d'une enquête de longue durée permet de restituer la teneur d'un processus et sa traduction dans des pratiques, des attitudes, des discours qui peuvent évoluer vers le découragement ou vers une recomposition de la posture à l'égard du changement.

L'Afrique du Sud a occupé une place singulière dans l'inconscient politique globalisé des années 1990, tant par la violence de l'apartheid que par la transition « douce » et « réussie » vers la démocratie. L'Afrique du Sud, objet de toutes les projections et tous les fantasmes du Nord, a aussi été, depuis 15 ans, le laboratoire de toutes les applications pensées au Nord en termes de politiques « progressistes », notamment dans le champ éducatif. Notre regard a voulu restituer une autre réalité de la transformation scolaire, celle qui s'incarne dans des contextes concrets et résulte des conflits et des arrangements entre des fabrications politiques et des fabrications ordinaires.

Valorisant les aspects vécus des transformations sociales et scolaires par les professionnels de terrain, nous avons souhaité montrer en quoi les définitions et les approches dé-contextualisées et non participatives du changement dans le champ éducatif produisent leurs propres résistances et peuvent nourrir les logiques qu'elles entendent éradiquer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Afonja, S. A. (1992). Rapid Assessment Methodologies: Application to health and nutrition programmes in Africa. In N. S. Scrimshaw & G. R. Gleason (Ed.), *Rapid Assessment Procedures* (pp.81-94). Boston: International Nutrition Foundation for Developing Countries (INFDC).
- Alexander, N. (1992). National Liberation and Socialist Revolution. In A. Callinicos (Ed.), *Between apartheid and capitalism* (pp.114-136). London: Bookmarks.
- Balibar, E. (1990). Paradoxes of universality. In D. T. Goldberg (Ed.), *Anatomy of Racism* (pp.21-35). Minneapolis/Oxford: University of Minnesota Press.
- Bick, E. (1964). Notes on Infant Observation in Psycho-Analytic Training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-566.
- Bordet, J., Costa-Lascoux, J. & Dubost, J. (2004). *Emergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation*. Paris: CSTB.
- Carrim, N. (1995). From « race » to ethnicity: Shifts in the educational discourse in South Africa and Britain in the 1990s. *Compare*, 251, 17-33.
- Carrim, N. & Tshoane, M. (2003). The « holy » State? Values, legitimation and ideological closure in South African education. In L. Chisholm, S. Motala & S. Vally (Ed.), *South African Education Policy Review. 1993-2000* (pp. 801-834). Sandown: Heinemann.
- Chisholm, L. (Ed.). (2004). *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. Cape Town: HSCR.
- Chisholm, L., Motala, S. & Vally, S. (Ed.). (2003). *South African Education Policy Review. 1993-2000*. Sandown: Heinemann.
- Duncan, N. (2003). « Race » talk: discourses on « race » and racial difference. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(2), 135-156.
- Fiske, E. B. & Ladd, H. F. (2004). Balancing public and private resources for basic education: school fees in post-apartheid South Africa. In L. Chisholm (Ed.), *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa* (pp.57-88). Cape Town: HSCR.
- Franchi, V. (2002). Recherche action participative: approche de la formation et de la pratique du psychologue communautaire en Afrique du Sud post-apartheid. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 16-17, 251-271.
- Franchi, V. (2004). Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé. *VEI Enjeux*, 137, 32-37.

- Franchi, V. & Colin, G. (2005). *Prévenir la violence à l'école: le programme Parlons Tabou*. Amiens: CRDP.
- Franchi, V. & Duncan, N. (2003). Introduction: Prevention and intervention practice in post-apartheid South Africa. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 25(2), 1-9.
- Franchi, V. & Payet, J.-P. (2006). Dialogue et Relations Interculturelles. Le rôle de l'éducation dans la construction d'un modèle démocratique participatif et multiculturel en Afrique du Sud. *Lesedi*, 5, 11-13.
- Franchi, V. & Swart, T. M. (2003). Rapid Assessment Procedures: A participatory action research approach to field training in community prevention and intervention. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 25(2), 99-115.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Houzel, D. (1995). *Une application thérapeutique de l'observation des nourrissons. Les liens d'émerveillement*. Paris: ERES.
- Human Sciences Research Council CYFD. (2001). *A Study of School Responses to Violence and Harassment of Girls*. Pretoria: HSRC.
- Jansen, J. (2000). Rethinking Education Policy-Making in South Africa: Symbols of Change, Signals of Conflict. In M. Kraak & A. Young (Ed.), *Education in Retrospect* (pp. 41-57). Pretoria: HSRC.
- Nkomo, M., McKinney, C. & Chisholm, L. (Ed.). (2004). *Reflections on School Integration*. Cape Town: HSCR.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise: la double tentation de l'ethnographie. *Éducation et Sociétés*, 16, 167-175.
- Payet, J.-P. & Franchi, V. (2008). The Rights of the Child and «The Good of the Learners». A comparative ethnographical survey on the abolition of corporal punishment in South African schools. *Childhood*, 15(2), 157-176.
- Payet, J.-P. & Franchi, V. (2009). « Mauvaises pratiques » et burn-out dans l'école sud-africaine. Une perspective compréhensive sur la relation éducative en contexte historiquement racialisé et en transformation. *Revue Africaine de Recherche en Éducation*, 1, 15-27.
- Porteus, K., Vally, S. & Ruth, T. (2001). *Alternatives to corporal punishment*. Sandown: Heinemann.
- Riggins, S. H. (1997). The rhetoric of othering. In S. H. Riggins (Ed.), *The language and politics of exclusion: Others in discourse* (pp. 1-30). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rustin, M. J. (2006). Infant Observation Research: What have we learned so far? *Infant observation*, 9(1), 35-52.

- Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. & Osborne, E. (1983). *The emotional experience of learning and teaching*. London: Karnac.
- Soudien, C. (1998). «We know why we're here»: The experience of African children in a «coloured» school in Cape Town, South Africa. *Race, Ethnicity and Education*, 1(1), 7-29.
- Soudien, C. (2004). «Constituting the class»: an analysis of the process of integration in South African schools. In L. Chisholm (Ed.), *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa* (pp. 89-114). Cape Town: HSCR.
- Stevens, G. (2006). Truth, reconciliation, reparation and deracialisation in post-apartheid South Africa: Fact or fiction? In G. Stevens, V. Franchi & T. Swart (Ed.), *A «Race» against Time: Psychology and Challenges to Deracialisation in South Africa* (pp. 388-419). Pretoria: Unisa Press.
- Stevens, G., Franchi, V. & Swart, T. (Ed.). (2006). *A «Race» against Time: Psychology and Challenges to Deracialisation in South Africa*. Pretoria: Unisa Press.
- Sujee, M. (2003). School migration and demography in Gauteng schools. *Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 10(1), 19-21.
- Vally, S. (1999a). Teachers in South Africa: between fiscal austerity and «getting learning right». *EPU Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 6(2), 1-24.
- Vally, S. (1999b). Violence in South African schools. *Current Issues in Comparative Education*, 2(1), 80-90.
- Van Dijk, T. A. (1997). Political discourse and racism: Describing others in western parliaments. In S. H. Riggins (Ed.), *The language and politics of exclusion: Others in discourse* (pp. 31-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Waddell, M. (2003). Le bouc émissaire. In R. Anderson & A. Dartington (Éd.), *Faire Face: Perspectives cliniques sur les troubles de l'adolescence* (pp. 143-156). Larmor Plage: Éditions du Hublot.
- Youell, B. (2009). *La relation d'apprentissage: la pensée psychanalytique appliquée à la scolarité*. Larmor Plage: Éditions du Hublot.

Accès à l'éducation et pauvreté au Viêt Nam

**Marie-France Lange & Nolwen Henaff
IRD¹, Paris**

Les inégalités d'accès à l'éducation, tout comme la pauvreté, sont souvent abordées à partir d'analyses quantitatives (Destremau & Salama, 2002 ; Henaff, Lange & Martin, 2009 ; Michaelowa, 2000 ; Morrisson, 2002). Si les analyses de ce type permettent d'identifier les populations pauvres et privées d'accès à l'éducation d'un point de vue théorique et statistique, l'étude de la pauvreté par *le bas*, c'est-à-dire à partir d'enquêtes qualitatives à l'échelle micro-locale, permet de dévoiler les mécanismes complexes qui sont à l'œuvre dans la production et la reconduction des inégalités d'accès à l'éducation. Elle permet également de mettre en lumière les limites des politiques d'éducation qui visent à la généralisation de l'enseignement primaire et secondaire de base, et de montrer comment et pourquoi une partie des enfants de la population la plus pauvre est exclue du droit à l'éducation. C'est ce que nous proposons de faire ici à partir du cas du Viêt Nam.

Après 50 ans d'indépendance, tous les observateurs s'accordent à reconnaître les progrès réalisés par le Viêt Nam en matière de scolarisation, progrès d'autant plus impressionnants que le pays reste pauvre. À travers les guerres, la reconstruction, la réunification du pays et les adaptations nécessaires aux deux transitions successives – vers le socialisme, puis vers le marché –, le gouvernement du Viêt Nam a maintenu la priorité accordée à l'éducation, parvenant à accroître régulièrement le taux et la durée de scolarisation, le nombre d'écoles, de salles de classe et d'enseignants, à mener des campagnes régulières de formation des enseignants et à réformer le contenu des programmes, avec des ressources extrêmement limitées (Henaff, 2005).

1. Institut de recherche pour le développement.

Le Viêt Nam reste un pays pauvre, avec un PIB par tête à parité de pouvoir d'achat de 3071 USD (United Nations Development Programme, 2007) qui le place légèrement au-dessus de la moyenne des pays à faible revenu, bien que la pauvreté ait régressé de manière spectaculaire, quel que soit le seuil de pauvreté retenu (Thoburn, 2004). L'incidence de la pauvreté est passée de 64% à 21% entre 1993 et 2006, tandis que l'intensité de la pauvreté passait de 19% à 5% au cours de la même période². Les situations sont cependant relativement différentes d'une région à l'autre, et plus encore au sein d'une même région ou d'une même province, entre le milieu urbain et le milieu rural (Glewwe, 2004). Bien que le Viêt Nam ait considérablement amélioré l'accès à l'éducation, y compris parmi les catégories les plus pauvres de sa population (World Bank, 2003), le nombre de personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté se compte encore en millions, et la pauvreté a une incidence forte sur la scolarisation des enfants. Le rapport de suivi mondial de l'Éducation pour Tous (2007) souligne ainsi qu'« il y a (au Viêt Nam) une corrélation négative forte [...] entre la pauvreté des ménages et le taux de fréquentation scolaire à la fois dans les régions rurales et urbaines » (UNESCO, 2007, p. 46). Les difficultés d'accès à l'éducation pour les plus pauvres et les inégalités dans ce domaine restent nombreuses dans l'ensemble du pays et constituent un obstacle à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous.

L'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels émis par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels (CESCR) identifie quatre critères d'accès à la scolarisation : la dotation, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité (Lange, 2003). L'utilisation de ces derniers permet une analyse rigoureuse des conditions d'accès à l'école. La dotation concerne la qualité des infrastructures et de l'offre éducative, tandis que les trois autres critères renvoient plus spécifiquement aux relations entre offre et demande éducatives. La notion d'accessibilité est définie tant en termes physique (distance parcourue, conditions des trajets) que financier (coût supporté par les parents). Elle inclut trois composantes : l'accessibilité physique, l'accessibilité économique et la non-discrimination. La notion d'acceptabilité se réfère essentiellement aux conflits qui peuvent naître du choix des contenus d'enseignement par les autorités scolaires – langue d'enseignement, contenus de certaines disciplines (histoire, religion, etc.) – d'une part, et des valeurs morales diffusées par l'école, d'autre part.

2. L'incidence de la pauvreté est le pourcentage d'individus qui vivent en dessous du seuil de pauvreté, tandis que l'intensité de la pauvreté est l'écart moyen séparant le niveau de vie d'un pauvre du seuil de pauvreté. Le seuil de pauvreté est ici défini comme la valeur du panier de produits permettant de satisfaire aux besoins alimentaires minimaux, soit 2100 calories par adulte et par jour, à laquelle on ajoute un panier de dépenses non alimentaires. Des ajustements ont été effectués pour tenir compte des différences de prix entre les régions et entre le milieu rural et le milieu urbain, et les seuils de pauvreté ont été ajustés dans le temps pour refléter les évolutions de prix des biens composant le panier (Vietnamese Academy of Social Sciences, 2006).

De fait, l'acceptabilité a tendance à se mesurer aux stratégies familiales d'éducation. Ces stratégies sont souvent décrites selon la typologie suivante : stratégies d'adhésion, stratégies de conformité et stratégies d'évitement ou de refus (Henaff, Lange & Martin, 2001 ; Lange & Martin, 1995). Enfin, la notion d'adaptabilité permet de mesurer l'adaptabilité ou l'absence d'adaptabilité de l'offre éducative aux réalités et aux besoins socioculturels des populations ; elle concerne à la fois la qualité de l'éducation et les capacités d'expansion et de transformation des systèmes scolaires. Nous nous intéresserons plus spécifiquement ici à la notion d'accessibilité. Si la dotation détermine en partie l'accessibilité, les questions de l'acceptabilité et de l'adaptabilité ne peuvent, en effet, se poser que lorsque les enfants ont accès à l'école.

L'analyse de l'accessibilité ne saurait être complète sans une analyse en dynamique de sa durabilité. Pour garantir l'accessibilité, il ne suffit pas en effet que les enfants aient pu accéder à l'école. Il faut encore qu'ils puissent y accéder tous les jours et à chaque niveau du système éducatif. La pauvreté n'est pas un état stationnaire : au-delà de ce facteur, il est important de prendre en compte la vulnérabilité des populations. Chocs extérieurs (changements économiques, catastrophes naturelles, etc.) ou modifications de la composition du ménage (naissance, décès, etc.) peuvent rompre un équilibre souvent précaire et entraîner la déscolarisation d'un ou de plusieurs enfants. Les dépenses familiales ne seront engagées dans l'éducation que si la survie de la famille est assurée. Il est fréquent que les enfants des familles pauvres travaillent, à la demande de leurs parents ou de leur propre initiative, tout en essayant de poursuivre leur scolarité. Ils ne sont plus alors dans les mêmes conditions que les autres élèves pour accéder aux connaissances.

Après avoir présenté brièvement les enquêtes que nous avons réalisées au sud Viêt Nam en 2007 et 2008, nous aborderons le contexte macro-économique et social dans lequel se situe cette étude à partir des principaux indicateurs de pauvreté et de scolarisation du pays portant sur la période récente. Nous nous intéresserons ensuite successivement aux contraintes physiques et financières de l'accès à l'école, à l'analyse de sa durabilité ainsi qu'aux inégalités dans l'accès aux connaissances générées par les problèmes d'accès à l'éducation.

1 PRÉSENTATION DES ENQUÊTES DE TERRAIN

Cet article s'appuie sur les enquêtes réalisées dans la province de Khanh Hoa au centre du Viêt Nam en mars 2007, à Ho Chi Minh Ville en octobre 2007, et dans le delta du Mékong en mars 2008. Ces enquêtes ont été menées dans le cadre d'un programme de recherche conjoint entre l'Institut

de recherche pour le développement (IRD, Paris), l'Institut des sciences de l'éducation (ISE, Hanoi), l'Institut de sociologie de l'Académie des sciences sociales du Viêt Nam (IS, Hanoi) et l'Institut de recherche économique d'Ho Chi Minh Ville (IER), en partenariat avec l'ONG Aide et action³. Il s'agissait de compléter les données quantitatives existantes pour identifier et analyser les facteurs qui influencent la qualité de l'éducation et son évolution au niveau des provinces et des unités administratives qui en dépendent. Une série d'enquêtes qualitatives a été réalisée, de la petite enfance au collège, enquêtes basées sur un certain nombre d'indicateurs reflétant les principales caractéristiques de l'offre d'éducation et tenant compte des spécificités locales. Une démarche participative a permis d'identifier les besoins et les comportements des différents acteurs de l'éducation au niveau local, du côté de l'offre comme de la demande.

La recherche porte sur les trois premiers niveaux du système éducatif : le pré-primaire, le primaire et le secondaire de base. L'échelon considéré, celui de la commune, qui est le dernier échelon de l'administration territoriale pour la gestion de l'éducation, permet d'appréhender les trois niveaux d'éducation retenus dans un cadre relativement homogène sur les plans économique et socioculturel, mais aussi scolaire, du fait de la carte scolaire permettant de tenir compte des dynamiques de passage d'un niveau à l'autre.

L'enquête a été menée auprès des acteurs de l'éducation des trois établissements scolaires (maternel, primaire, collège) de chaque commune par des entretiens semi-directifs, des entretiens de groupe et l'observation directe. Les premiers ont été conduits avec les directeurs/directrices d'écoles et les personnels de l'éducation au niveau du district et de la commune, et des entretiens de groupe ont été organisés avec les parents, les élèves, et les enseignants, car cette méthode permet d'étudier la variété des opinions et sentiments des acteurs et de mettre en évidence les différences de perspective entre eux. La méthode des entretiens de groupe est également la plus adaptée pour interroger les enfants. Les participants, au nombre de huit environ par groupe, ont été choisis sur la base de caractéristiques communes homogènes en lien avec le thème abordé. Il ne s'agissait pas d'avoir un échantillon représentatif de la population source mais de panacher les opinions pour faire émerger tous les points de vue sur le sujet. Au cours de l'enquête, 449 adultes (dont 249 femmes) et 165 enfants (dont 96 filles) ont été interrogés (tableau 1).

3. Ne sont présentées ici que les informations collectées sur le terrain par les auteurs et leurs collègues Đinh Thị Bích Loan (ISE) et Nguyễn Thị Van (IS). Les données recueillies par Jean-Yves Martin et Trần Thị Kim Thuân (ISE) à Nha Trang, dans la province de Khanh Hoa, et dans le district 1 d'Ho Chi Minh Ville, et par Stéphanie Baux et Trần Thị Kim Thuân dans la province de Soc Trang, delta du Mékong, n'ont pas été prises en compte dans cet article.

Tableau 1 : Nombre d'entretiens réalisés et nombre de personnes interrogées par catégorie et par zone d'enquête

Province	Ho Chi Minh Ville		Khanh Hoa		Ca Mau		An Giang		Total
	Gô Vấp	District 3	Diên Khánh	Van Ninh	Thoi Binh	An Phu	An Phu	An Giang	
Commune/quartier	Quartier 4	Quartier 14	Suôi Tân	Van Long	Tri Luc	Vinh Hâu	Vinh Hâu	Vinh Hâu	Total
Milieu	Urbain	Urbain	Rural	Rural	Rural	Rural	Rural	Rural	
Nombre d'entretiens	17	22	23	21	26	21	21	21	130
Personnes interrogées	Total (F)*	Total (F)	Total (F)	Total (F)	Total (F)	Total (F)	Total (F)	Total (F)	Total (F)
Cadres de l'éducation	3 (1)	3 (1)	2 (0)	4 (0)	7 (2)	4 (0)	4 (0)	4 (0)	23 (4)
Directions d'établissements	3 (2)	4 (3)	3 (1)	3 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	5 (1)	23 (9)
Enseignants	24 (17)	31 (22)	29 (23)	30 (16)	21 (10)	23 (16)	23 (16)	23 (16)	158 (104)
Élèves	26 (16)	36 (20)	24 (14)	34 (22)	29 (16)	16 (8)	16 (8)	16 (8)	165 (96)
Parents	32 (23)	35 (20)	29 (18)	33 (20)	33 (17)	24 (16)	24 (16)	24 (16)	186 (114)
Représentants de parents d'élèves	3 (1)	3 (2)	3 (0)	3 (2)	2 (0)	3 (0)	3 (0)	3 (0)	17 (5)
Communauté	4 (3)	7 (3)	5 (2)	11 (2)	7 (1)	8 (1)	8 (1)	8 (1)	42 (12)
Total des personnes interrogées	95 (63)	119 (72)	95 (58)	118 (63)	104 (47)	83 (42)	83 (42)	83 (42)	614 (345)

* Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de femmes.

Les communes ont été sélectionnées par choix raisonné, à travers des séances de travail avec le Département provincial de l'éducation et sur la base des statistiques disponibles. Une première étape a permis de sélectionner les districts, de manière à représenter la diversité des situations réelles dans la province, à la fois en termes socio-économiques et en termes de situations éducatives. La même procédure a ensuite été appliquée pour sélectionner les communes. Les données présentées dans cet article proviennent des enquêtes menées dans les communes rurales de Suôi Tân (district de Diên Khanh au moment de l'enquête) et Van Long (district de Van Ninh, province de Khanh Hoa), en mars 2007, dans les districts urbains 3 et Gò Vấp d'Ho Chi Minh Ville en octobre 2007, ainsi que dans les communes rurales de Tri Luc (district de Thoi Binh) et de Vinh Hâu (district de An Phu), situées respectivement dans les provinces de Ca Mau et d'An Giang, en mars 2008.

La région sud-est, qui comprend l'essentiel des provinces de la zone économique clé du sud, dont Ho Chi Minh Ville, a connu un développement industriel ancien et une réduction significative à la fois de l'incidence et de l'intensité de la pauvreté (tableaux 2 et 3).

Tableau 2: Incidence de la pauvreté au Viêt Nam, 1993-2006

Année \ Région	Viêt Nam	Côtes du centre sud	Delta du Mékong	Sud-est
1993	58,1	47,2	47,1	37,0
1998	37,4	34,5	36,9	12,2
2002	28,9	24,2	23,4	10,6
2004	19,5	19,0	16,0	5,0
2006	16,0	12,6	10,3	5,8

Source: Vietnamese Academy of Social Sciences (2006).

Tableau 3: Intensité de la pauvreté au Viêt Nam, 1993-2004

Année \ Région	Viêt Nam	Côtes du centre sud	Delta du Mékong	Sud-est
1993	18,5	17,2	13,8	10,1
1998	9,5	10,2	8,1	3,0
2002	6,9	6,0	4,7	2,2
2004	4,7	5,1	3,0	1,2

Source: Vietnamese Academy of Social Sciences (2006).

Cette région draine une partie importante de l'exode rural, et sans doute parce qu'elle est plus marginale qu'ailleurs, la pauvreté y est d'autant plus criante. C'est en revanche essentiellement à son agriculture, favorisée par un climat propice et des terres fertiles et moins morcelées qu'ailleurs, que le delta du Mékong doit les progrès qu'il a enregistrés en matière de réduction de la pauvreté. Un rapport récent note cependant qu'il existe des écarts de confiance importants concernant les taux de pauvreté calculés au niveau provincial dans cette région, et que les pauvres y sont plus pauvres qu'ailleurs (United Nations Development Programme & Australian government's overseas aid program, 2004). Si la province d'An Giang est l'une des plus favorisées de la région, avec une incidence de la pauvreté estimée entre 10% et 20% en 2002, cette incidence est estimée entre 25% et 40% dans la province de Ca Mau, qui est aussi la province la plus méridionale du Viêt Nam et la plus récemment peuplée. Rendue habitable par la construction d'un dense réseau de canaux, la zone de marécages insalubres qui la constituait n'a pas la fertilité du moyen delta et se situe à l'écart des routes commerciales. La culture de la crevette, qui s'y développe comme dans la province voisine de Kiên Giang, apporte cependant quelques ressources, même s'il ne s'agit pas encore d'un développement industriel. Les indicateurs pour le centre côtier, dont fait partie la province de Khanh Hoa, reflètent la diversité de cette région dont les populations, tournées vers le tourisme et l'industrie, connaissent une prospérité qui touche encore peu celles qui tentent de vivre de la pêche artisanale et de la riziculture, avec des conditions climatiques particulièrement difficiles et des terres peu fertiles. Différentes sur les plans économique, social et géographique, les zones retenues pour l'enquête présentent également des disparités importantes en matière de scolarisation (tableau 4).

Tableau 4 : Indicateurs de scolarisation au Viêt Nam, 2006

	Viêt Nam	Côtes du centre sud	Delta du Mékong	Sud-est
Pourcentage des enfants de 36-59 mois actuellement en pré-primaire	57,1	43,8	39,8	63,0
Pourcentage des enfants de primaire qui étaient en pré-primaire l'année précédente	86,8	93,7	68,8	88,0
Pourcentage d'enfants d'âge primaire actuellement en classe 1	93,5	92,0	95,7	91,0

	Viêt Nam	Côtes du centre sud	Delta du Mékong	Sud-est
Taux de fréquentation net des enfants d'âge primaire scolarisés en primaire ou secondaire	95,4	93,4	96,0	91,4
Taux de fréquentation net des enfants d'âge secondaire scolarisés en primaire	4,8	5,6	4,8	5,6
Taux de fréquentation net des enfants d'âge secondaire scolarisés en secondaire ou au-delà	78,8	80,5	67,5	79,0
Pourcentage des entrants en classe 1 qui atteignent la classe 5	97,5	97,5	98,5	97,0
Taux d'achèvement net du primaire	81,5	84,1	73,2	85,9
Taux de transition en secondaire	90,7	93,9	90,0	76,9

Source : General Statistical Office (2006), pp. 209-221.

2 RÉDUCTION DE LA PAUVRETÉ ET PROGRÈS DE LA SCOLARISATION

Au début des années 2000, l'essentiel des réformes de la transition sont en place. Il s'agit désormais de sortir de la pauvreté et de garantir la croissance pour permettre le développement du pays. Le Parti formule, lors de son IX^e Congrès national, la Stratégie pour le développement socio-économique 2001-2010, dont les orientations seront précisées pour chacun des deux plans quinquennaux qui couvrent la période, et qui en constituent le cadre de mise en œuvre. La place accordée à l'éducation est centrale dans cette stratégie de long terme basée implicitement sur un modèle de croissance endogène, les modèles de ce type ayant été, à l'origine, formulés à partir de ce qu'il est convenu d'appeler le « miracle asiatique ». L'hypothèse est celle d'une relation de causalité entre le développement du capital humain et la croissance économique, à travers notamment le développement des ressources humaines et des sciences et techniques. Le système éducatif s'est en conséquence vu attribuer un rôle clé dans la dynamique d'intégration économique du pays. Ce rôle, ainsi que les objectifs à atteindre et les politiques à mettre en œuvre, sont explicités dans la Stratégie de développement

de l'éducation 2001-2010. Depuis le début de la décennie, la réforme de l'administration publique, qui a pris une nouvelle ampleur, porte sur la restructuration des organismes publics, la réorganisation de l'administration et de la fonction publique, de même que sur la réforme des finances publiques. C'est dans ce cadre qu'a été accélérée la décentralisation, particulièrement poussée dans le secteur éducatif puisque provinces, districts et communes contrôlent 98 % des dépenses d'éducation. Parallèlement, l'aide internationale se réorganise sur de nouvelles bases, et le Viêt Nam s'aligne. Le Viêt Nam a été le premier pays asiatique à remettre, en 2002, un document complet présentant sa Stratégie de réduction de la pauvreté et de croissance (Socialist Republic of Vietnam, 2004), dans le cadre de laquelle ont été formulés le Plan national d'action Éducation pour Tous (juillet 2003) et les Objectifs de développement du Viêt Nam (2005), qui sont la déclinaison vietnamienne des objectifs du millénaire. Cela lui a permis d'être invité à participer à l'initiative accélérée (*Fast Track*) de la Banque mondiale, à laquelle il a été admis en novembre 2003. L'aide internationale est octroyée dans le cadre d'un Programme national ciblé (*National Targeted Program*) sur l'éducation. Il résulte d'un consensus entre le pays et les bailleurs sur la nécessité de développer l'accès à l'éducation des régions les plus pauvres et enclavées, et des populations les plus démunies.

Le caractère obligatoire de l'éducation primaire est affirmé dans la Constitution vietnamienne, et la politique de généralisation de l'éducation confère au collège un caractère quasi obligatoire, alors que l'entrée en lycée dans le public reste conditionnée par la réussite aux examens d'admission. La scolarisation en maternelle n'est pas obligatoire et, par comparaison avec les autres niveaux du système, l'offre publique reste faible et la demande limitée par le coût relativement élevé. Le passage en maternelle est pourtant reconnu comme déterminant pour le développement des enfants, et donc pour la qualité de leurs apprentissages scolaires ultérieurs. Développer la protection et l'éducation de la petite enfance est également le premier objectif de l'Éducation pour Tous. Au Viêt Nam, les choix des parents en matière de scolarisation peuvent s'exprimer dès la maternelle (âge de scolarisation, choix de l'école, et parfois même cours supplémentaires) du moment qu'il existe une offre, plus ou moins diversifiée et accessible. Ces choix conditionneront le parcours scolaire de l'enfant.

L'introduction de droits scolaires en avril 1989 a entraîné une répartition plus égalitaire, mais moins équitable que dans le système d'économie planifié qui prévalait avant le lancement de la politique de Renouveau (Henaff, 2007). Si les raisons économiques expliquent encore la moitié des abandons dans le primaire en 1993-1994 (General Statistical Office, 1996), le taux d'abandon a été divisé par deux au cours des années 1990 (UNESCO, 2003). Le taux brut de scolarisation en maternelle est passé de 41 % en 1998-1999 à 60 % en 2004-2005 (UNESCO, 2007). Avec un taux

de scolarisation net de 97 % en primaire, de 69 % en secondaire, un taux brut de scolarisation de 16 % dans le supérieur, et un taux d'alphabétisation de 93 % chez les 15 ans et plus, selon le ministère de l'Éducation et de la Formation, le pays se détache nettement du groupe des pays à faible revenu, dont il fait partie, pour se rapprocher des pays à revenu intermédiaire, voire élevé, et se situe également dans la moyenne des pays de l'Asie de l'Est et du Pacifique. Pourtant, selon le rapport de suivi mondial de l'UNESCO 2008, le taux net de scolarisation en primaire serait de 88 % en 2005 (UNESCO, 2007). Le chiffre est contesté par le ministère de l'Éducation et de la Formation, qui estime que l'Institut des statistiques de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (IUS) n'a pas tenu compte des effets de la transition démographique dans ses calculs (VietnamNet Bridge, 2008). On notera cependant que le taux net de scolarisation de 97 % était précisément l'un des objectifs en matière d'éducation énoncé dans le document de Stratégie de réduction de la pauvreté et de croissance. Le ministère se base, pour ses estimations, sur les rapports qui remontent des écoles et sont agrégés au niveau des districts puis des provinces. Il est évident que chacun, à chaque niveau, peut avoir intérêt à sous-estimer la non-scolarisation et l'abandon scolaire, à la fois pour ne pas avoir à expliquer les raisons de l'écart entre les prévisions et les réalisations, et parce que les budgets sont attribués au prorata du nombre d'enfants scolarisés. Dans au moins une des communes où nous avons enquêté, un responsable, après nous avoir fourni les statistiques officielles, nous a dit officieusement : « Vous n'allez pas croire ces statistiques, tous les chiffres sont faux. » L'enquête nationale à indicateurs multiples (*Multiple Indicator Cluster Survey [MICS-3]*) donne, avec 95,4 % des enfants d'âge primaire scolarisés en 2006 (General Statistical Office, 2006), une estimation proche de celle du ministère. Il est impossible de déterminer combien d'enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas l'école primaire, mais si le chiffre n'atteint peut-être pas le million estimé par l'UNESCO, il est sans aucun doute supérieur à celui du ministère⁴.

Au niveau international, les indicateurs de scolarisation du Viêt Nam sont comparables à ceux de la Mongolie et de l'Ouzbékistan, deux pays en transition dont le Produit intérieur brut par tête à parité de pouvoir d'achat en 2005 (respectivement 2107 et 2063 USD) est équivalent à un peu plus des deux tiers de celui du Viêt Nam, et à ceux de la Thaïlande, dont le Produit intérieur brut par tête la même année (8266 USD) représente près du triple de celui du Viêt Nam (UNDP, 2007). Les quatre pays sont classés dans la catégorie des pays à développement humain moyen, et ont des indices d'éducation de 0,815 (Viêt Nam), 0,910 (Mongolie), 0,906 (Ouzbékistan), et 0,855 (Thaïlande).

4. À partir des effectifs scolarisés en primaire en 2005, et avec un taux net de scolarisation de 97 %, un peu plus de 500 000 élèves sont soit scolarisés hors âge légal, soit non scolarisés.

L'analyse des taux nets de fréquentation en primaire par quintile de revenu montre que le pourcentage d'enfants d'âge primaire scolarisés en primaire ou en secondaire est élevé, y compris dans le quintile le plus pauvre de la population, et que les écarts sont faibles entre les différents quintiles (tableau 5). On peut en déduire qu'il existe une demande forte d'éducation, y compris dans les familles les plus défavorisées, demande qui est, le cas échéant, soutenue par les politiques publiques menées dans ces pays, en particulier les politiques éducatives. Ces chiffres recouvrent cependant des situations relativement différentes d'un quintile à l'autre. Au Viêt Nam, plus les familles rencontrent de difficultés d'accès à l'école, plus elles retardent l'entrée en primaire de leurs enfants, et plus ceux-ci sont susceptibles de quitter l'école tôt (Henaff & Lange, 2009). À l'inverse, plus les ménages sont aisés, plus ils tendent à scolariser leurs enfants en primaire avant l'âge normal.

Tableau 5 : Taux nets de fréquentation en primaire* par quintile de revenu en 2005-2006 : Viêt Nam, Thaïlande, Mongolie, Ouzbékistan (pourcentages)

		Total	Quintile 1	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5
Viêt Nam (2006)	Pourcentage du revenu ou de la consommation	100,00	9,00	11,40	14,70	20,50	44,30
	Taux net de fréquentation en primaire	95,40	94,10	95,60	95,70	96,80	94,90
Thaïlande (2005)	Pourcentage du revenu ou de la consommation	100,00	6,30	9,90	14,00	20,80	49,00
	Taux net de fréquentation en primaire	97,90	96,90	97,70	97,70	98,60	98,90
Mongolie (2005)	Pourcentage du revenu ou de la consommation	100,00	7,50	12,20	16,80	23,10	40,50
	Taux net de fréquentation en primaire	95,30	91,30	94,30	96,20	99,20	97,70
Ouzbékistan (2006)	Pourcentage du revenu ou de la consommation	100,00	7,20	11,70	15,40	21,00	44,70
	Taux net de fréquentation en primaire	95,80	94,40	95,80	96,20	96,20	97,00

* Pourcentage d'enfants d'âge scolaire primaire scolarisés en primaire ou en secondaire. Sources : General Statistical Office (2006), p. 213 ; Thailand National Statistical Office (2006), p. 42 ; National Statistical Office & The United Nations Children's Fund (2007), p. 94 ; United Nations Children's Fund and the State Statistical Committee of the Republic of Uzbekistan (2007), p. 111 ; World Bank (2007), pp. 67-68.

3 LES CONTRAINTES PHYSIQUES D'ACCÈS À L'ÉCOLE

Dans les différentes zones d'enquête, l'offre scolaire est à la fois suffisante et le plus souvent accessible. En plus des écoles principales, des écoles maternelles et primaires satellites sont situées dans les petits villages et les enfants habitent généralement tout près, que ce soit en milieu rural ou urbain. À Van Long, l'école maternelle et l'école primaire principales recrutent dans un rayon plus étendu. Cependant, ce sont les enfants les plus âgés qui fréquentent l'école primaire principale; ceux-ci peuvent parcourir les distances imposées (la distance maximale à parcourir se situe autour de deux ou trois kilomètres). Il en est de même à Vinh Hâu ou dans le quartier 14 du district 3 de Ho Chi Minh Ville.

Tous les enfants de l'école maternelle ne sont pas accompagnés à l'école par l'un de leurs parents, ce qui pose dans certains cas des problèmes de sécurité, en milieu urbain comme en milieu rural. À l'école maternelle principale de Van Long, ce sont ainsi environ 10 enfants sur 25 qui se rendent seuls à pied à l'école. En milieu rural, la majorité des élèves de primaire et du collège va à l'école à pied ou à vélo, parfois en barque; certains sont conduits en moto par leurs parents. Plusieurs cas d'élèves accidentés nous ont été mentionnés. Qu'ils fassent le chemin à pied ou à vélo, les élèves de l'école primaire de Van Long nous ont fait part de leur inquiétude face à des « chauffards » :

Oui, j'ai appris sur la sécurité routière. Une fois, une voiture passait, je me suis arrêté, elle m'a heurté et cela m'a fait mal à la jambe.

Il y a des élèves qui vont à pied et qui ont été heurtés par des voitures parce qu'ils ne font pas attention.

Les élèves du collège sont encore plus explicites sur les dangers de la route :

Pour la sécurité routière, les voitures et les motos circulent sans faire attention. Il arrive que nous ayons des accidents parce que les motos nous rentrent dedans. C'est pour cela que certains élèves se font amener à l'école par leurs parents, parce que la circulation est très complexe, nous vivons à la campagne, il n'y a pas encore de feux de circulation, ni de matériel pour la sécurité routière.

Parce que les routes sont assez étroites, une fois, j'ai eu une panne et une moto m'est rentrée dedans, j'ai eu un doigt cassé, cela fait deux semaines, cela va mieux maintenant.

Moi-même, j'ai eu un accident en rentrant de l'école, parce que les élèves qui sortaient de l'école ne marchaient pas sur le trottoir mais au milieu de la route. C'est pour cela que lorsque je suis sorti, une moto m'est rentrée dedans.

Dans les districts urbains d'Ho Chi Minh Ville, il est quasiment impossible de circuler à pied, compte tenu du non-respect du code de la route et des dangers engendrés. Sauf dans le cas où l'enfant n'a pas besoin de traverser la route, la plupart des parents sont obligés d'accompagner leurs enfants à l'école du fait de la pénurie de transports en commun. Il s'ensuit des embouteillages à la sortie des écoles, mais cela ne remet pas en cause la scolarisation des enfants. Dans l'ensemble, les parents d'élèves sont assez inquiets en raison de l'insécurité des routes ou des pistes. Le code de la route est loin d'être respecté par tous. En outre, un parent d'élève de Van Long indique :

Ici, il y a une autre difficulté qui est le climat qui est très rude. En saison des pluies, il pleut des jours et des jours, en saison sèche, c'est le vent, c'est pour cela que les parents doivent les amener et les ramener de peur qu'ils aient un accident sur la route. Et la circulation est dangereuse parce qu'il y a des jeunes qui roulent très vite, donc on a peur, surtout pour les élèves du primaire.

Un parent d'élève du primaire observe que :

À la campagne, avant, les enfants pouvaient se déplacer à vélo pour venir à l'école, mais maintenant, il y a beaucoup trop de motos, la sécurité routière n'est pas garantie. Des fois, lors de la sortie des élèves, les motos me font peur.

À l'opposé, la commune de Vinh Hâu, située sur une île du delta du Mékong, rencontre des problèmes d'accès à l'école au moment des inondations. Certains parents refusent de scolariser les enfants les plus jeunes (âgés de moins de huit ans qui ne savent pas encore nager), depuis la noyade accidentelle de deux élèves de 1^{re} année du primaire. En effet, une grande partie des pistes sont immergées durant les inondations et les enfants doivent se rendre à l'école en barque. Certains cadres des services de la province ou du district sont conscients de ces problèmes et quelques écoles situées dans la zone inondable du delta du Mékong commencent à bénéficier de ramassage scolaire par barque⁵. L'autre solution consiste à relever les pistes de sorte qu'elles demeurent praticables durant toute l'année. Le coût en est cependant très élevé et les communes ou les districts les plus pauvres ont souvent des difficultés pour assurer la construction de ces infrastructures routières. Pourtant, l'investissement dans celles-ci s'avère primordial pour la scolarisation. Les parents d'enfants scolarisés au collège de Vinh Hâu que nous avons interrogés ont tous mentionné que le relèvement récent de la piste menant au collège a été déterminant dans la poursuite des études de leurs enfants.

5. Toutefois ces expériences restent encore marginales et sont destinées en priorité aux communes où les problèmes de non-scolarisation sont les plus importants, car comme le déclare un cadre : « De toute façon, si on ne va pas les chercher, ils n'iront pas à l'école ».

Par ailleurs, il n'y a de cantine dans aucune des écoles considérées en milieu rural. À Tri Luc, dans la province de Ca Mau, la distance à parcourir par un certain nombre de parents pour accompagner les enfants à la maternelle est telle, par rapport à la durée des cours, qu'ils préfèrent rester attendre leurs enfants dans la cour. Le temps que cela demande constitue un manque à gagner trop important pour que les parents les plus pauvres envisagent de scolariser leurs enfants en maternelle, indépendamment du coût de cette scolarisation. En primaire, les enfants qui ne sont scolarisés que la demi-journée font un aller retour par jour. Mais ceux qui sont scolarisés la journée sont obligés de faire plusieurs voyages, ce qui est fatiguant pour des enfants de cet âge, en particulier lorsqu'ils doivent faire le trajet à pied. À Van Long, les élèves du collège se plaignent aussi de l'absence de garage à vélos :

J'aimerais que le collège construise un garage, parce que mon vélo est sous le soleil et les pneus sont souvent crevés et je dois le ramener à pied à la maison. Le soleil tape dur, certains élèves n'osent pas venir en vélo et vont à pied.

Les enquêtes réalisées permettent de relativiser l'intérêt des statistiques scolaires qui définissent la qualité de l'accès à l'école en termes de distance à parcourir par les enfants. Elles montrent que la création des infrastructures scolaires ne permet pas toujours de répondre à l'exigence d'accès physique à l'école en l'absence de développement d'infrastructures routières, tout particulièrement en milieu rural. Cependant, à la campagne comme en ville, les problèmes d'accès physique à l'école ne remettent pas en cause la scolarisation des enfants à partir du primaire, même s'ils peuvent engendrer des perturbations (retards, absences) et l'augmentation des coûts de la scolarisation (achat d'un vélo pour l'enfant).

4 LES CONTRAINTES FINANCIÈRES D'ACCÈS À L'ÉCOLE

L'effort demandé aux parents s'est considérablement accru au cours des années 1990. Si le partage des coûts de l'éducation peut avoir des effets positifs en termes de génération de ressources pour l'éducation, d'appropriation de la part des familles et des communautés, ou de responsabilisation pour les enseignants (Bray, 2004 ; Bray & Bunly, 2003), il a également pour effet d'accroître la charge financière pour les plus démunis, en l'absence de mécanismes d'aides appropriés. La part de l'éducation dans les dépenses non alimentaires des ménages est passée de 7,2 % en 1994 (Tông Cuc Thông Kê, 1999) à 14 % en 2002 pour l'ensemble de la population, et à plus de 16 % pour le premier quintile (General Statistical Office, 2004). Si les frais de scolarité sont le premier poste de dépenses éducatives, les ménages

vietnamiens lui consacrant près de 30 % de leurs dépenses d'éducation⁶, les cours supplémentaires, qui en représentent 20 %, sont le second. Confronté aux dérives du système, à un mécontentement croissant des familles et à la menace pour la généralisation d'une charge financière trop lourde pour les parents⁷, l'État a dû réagir. La loi sur l'éducation de 2005 (n° 38/2005/QH11 du 14 juin), qui lève les ambiguïtés des formulations précédentes dans son article 105 sur les frais d'études, a été suivie d'une série de décisions et décrets qui tentent de limiter les frais, d'améliorer la transparence et de restreindre les possibilités pour les écoles de générer des revenus aux dépens des parents. Il est significatif que, parmi les zones considérées, ce soit à Ho Chi Minh Ville que les pratiques condamnées par l'Assemblée et le ministère se perpétuent : les familles les plus aisées, conscientes que l'État n'a pas les moyens d'accroître de manière significative les dotations aux écoles et les salaires des enseignants, et ayant les moyens de faire face à ces dépenses, sont soucieuses de compenser les faibles investissements de l'État pour permettre à leurs enfants d'accéder à une éducation de qualité. Il ressort des entretiens menés dans le district de Go Vâp qu'une majorité de répondants (parents, représentants de parents d'élèves, enseignants, etc.) considère que se contenter d'une école – et d'enseignants – de moindre qualité parce que certains parents n'ont pas les ressources nécessaires, ne peut bénéficier ni à leurs enfants, ni au pays dans son ensemble. L'idée que les enfants doivent être scolarisés dans les écoles que leurs parents peuvent payer est répandue, et ne semble poser de problèmes éthiques qu'aux gestionnaires de l'éducation, à l'exception des directeurs et directrices d'écoles, soucieux de diriger des établissements réputés, susceptibles d'attirer les enfants des familles aisées.

Du fait de son coût élevé, la scolarisation en école maternelle peine à se développer, surtout en milieu rural où l'enseignement préscolaire concerne peu d'enfants, sauf ceux qui sont âgés de cinq ans. Il y a très peu d'enfants de quatre ans scolarisés en école maternelle dans les communes rurales étudiées. Les raisons invoquées sont le coût élevé, l'absence de cantine, les horaires qui ne conviennent pas aux parents. Pour les enseignantes de Van Long, il y a aussi le fait que « les parents en milieu rural ne comprennent pas l'utilité de l'école maternelle », mais le facteur principal semble être financier. Selon un parent d'enfant scolarisé en maternelle, « beaucoup de gens aimeraient envoyer leurs enfants à l'école, mais ils n'ont pas d'argent, alors ils doivent se résoudre à les garder à la maison ». Les parents qui

6. Behrman et Knowles notent : « Les frais scolaires sont progressifs, mais (ils) ne représentent qu'environ un tiers de ce que les ménages payent directement aux écoles, et une part plus faible encore des dépenses de scolarisation des ménages. Les dépenses totales des ménages versées directement aux écoles s'accroissent avec le revenu moins vite que ne le font les frais scolaires, de telle manière que la structure d'ensemble de ces paiements est moins progressive que ne l'est celle des frais scolaires » (1999, p. 211).

7. Au sujet des cours supplémentaires privés dont le développement a été particulièrement marqué en Asie, voir Bray (2003).

scolarisent leurs enfants à la maternelle se déclarent, en effet, très satisfaits des enseignements dispensés. Ils notent que les enfants qui fréquentent l'école maternelle sont plus sages, plus vifs, plus polis, qu'ils apprennent à dessiner, chanter et danser et qu'ils se familiarisent avec l'alphabet et différents jeux.

Une enseignante remarque :

Par an, ils doivent payer 323 000 dongs pour tout (les frais de scolarité et les assurances). Dans l'ensemble, à la campagne, les frais de scolarité en début d'année causent toujours des difficultés ; actuellement, j'ai des élèves qui n'ont rien payé encore. Nous allons chez chacun d'eux pour encaisser l'argent, mais ils sont tellement pauvres qu'ils ne peuvent rien donner.

Le coût total des frais de scolarité en école maternelle est élevé pour les familles défavorisées ; à Van Long, il s'élève à 323 000 dongs⁸. À cette somme, il faut ajouter 2000 dongs collectés chaque mois par les enseignantes pour acheter les bonbonnes d'eau potable. Une enseignante remarque que l'eau en bonbonne coûte cher et qu'il est parfois nécessaire de restreindre les enfants. Le directeur de l'école primaire évalue à 20 000 dongs par enfant la somme que doivent payer en début d'année les parents d'élèves. Cette somme sert à alimenter les caisses des associations pour financer les activités de récompense des bons enseignants et des bons élèves. Certains parents ne semblent pas payer cette somme. Les parents, quant à eux, mentionnent la somme de 100 000 dongs pour les frais de scolarité. Ils notent, tout comme les élèves, la pression exercée en vue d'obtenir le paiement des parents : « Des fois, les enseignants se plaignent que les élèves ne paient pas leurs frais de scolarité, c'est très dur. Si l'enseignant n'arrive pas à encaisser, il se fait réprimander par la hiérarchie. » En dépit du fait qu'il n'y a plus à proprement parler de frais de scolarité en primaire, les parents se plaignent des sommes demandées, des nombreux achats qu'ils doivent faire et du coût élevé de la scolarisation :

On achète les livres. Avant les livres étaient distribués par l'école, mais maintenant les élèves doivent se les acheter. On doit tout acheter. L'école n'intervient absolument pas dans l'achat des fournitures scolaires. La famille doit tout acheter.

La plus petite dépense, c'est la contribution pour acheter les formulaires de contrôle. C'est 500 ou 1000 dongs.

Maintenant nous devons tout acheter, l'école ne fournit plus rien, même pas le moindre petit bout de papier et, même l'insigne, nous devons l'acheter.

8. 10 000 dongs équivalent à environ 0,41 euros ; 1 euro équivaut à environ 24 000 dongs.

À Van Long, certains parents évaluent le coût annuel total de la scolarité d'un enfant en primaire à plus de 700 000 dongs :

Si nous ne pouvons pas assumer, nous devons emprunter pour payer.

Le minimum que les parents doivent acheter pour envoyer leurs enfants à l'école, c'est l'uniforme. Les familles aisées leur en achètent plusieurs pour qu'ils puissent en changer. Mais ceux qui sont de familles pauvres, ils n'ont qu'un seul uniforme qu'ils doivent mettre tout au long de l'année. Les familles qui sont pauvres font ce qu'elles peuvent pour scolariser leurs enfants. Des fois même, elles sont obligées d'aller demander aux voisins de leur donner de vieux vêtements pour que les enfants puissent aller à l'école.

En ce qui concerne le collège de Van Long, l'ensemble des parents interrogés trouve de même le coût trop élevé. L'un d'eux résume ainsi les revendications du groupe de parents :

Pour répondre aux demandes des parents sur les études de leurs enfants, est-ce que vous ne pourriez pas émettre une proposition pour qu'il y ait une réduction sur les frais de scolarité en début d'année pour les familles, pour qu'on soit plus tranquilisés en envoyant nos enfants à l'école? Pour les livres scolaires, il pourrait y avoir une réduction ou une distribution gratuite. Pour les frais de scolarité, il pourrait y avoir une diminution pour les familles pauvres comme celle de M^{me} M., pour que M^{me} M. soit tranquille et que ses enfants puissent aller à l'école. Dans sa situation, étant handicapée et sans mari, son rêve est que ses enfants puissent aller à l'école, mais en début d'année, les frais pour un élève s'élèvent à 500 000 et un à deux millions pour plusieurs enfants, c'est très difficile pour elle. L'État pourrait examiner son cas pour une réduction ou une exemption des frais. Pour les livres scolaires, on pourrait les remettre aux autorités locales qui décideraient de les remettre gratuitement aux familles qui sont trop pauvres.

À Vinh Hâu et Tri Luc, les frais sont moins élevés et, surtout, les enseignants font preuve de plus de souplesse pour le paiement des frais, pour les fournitures des élèves ou même le port de l'uniforme scolaire. Dans l'école satellite primaire de Vinh Hâu qui recrute les enfants parmi les plus pauvres de la commune, et à l'école primaire de Tri Luc, les élèves sont autorisés à fréquenter l'école même s'ils ne portent pas l'uniforme scolaire. À l'opposé, dans le quartier 14 du district 3 d'Ho Chi Minh Ville, les sommes demandées aux parents se situent entre 300 000 et 400 000 dongs par mois.

En conclusion, les dépenses liées à la scolarisation restreignent l'accès à l'école maternelle et constituent une entrave à la généralisation tant de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire. Elles découragent autant les enfants que les parents qui sont souvent victimes de pressions lorsque les frais de scolarité ne sont pas payés, tout particulièrement à Van Long, à Suôi Tân ou à Ho Chi Minh Ville, où les enseignants exercent des

pressions telles que les enfants préfèrent abandonner l'école⁹. Dans le delta du Mékong, à Vinh Hâu comme à Ca Mau, la tolérance du non-paiement des frais scolaires semble s'imposer pour éviter la déscolarisation des enfants. Rappelons que, depuis la mise en place de la politique de « socialisation de l'éducation », les frais scolaires sont imposés aux parents. Ils sont définis au niveau de chaque province par décision du Comité populaire mais varient à l'intérieur des provinces et des districts et même selon les communes. La nouvelle loi sur l'éducation, votée en 2005, suivie par des décisions et des décrets, tente de limiter ces frais, d'améliorer la transparence et de restreindre les possibilités pour les écoles de générer des revenus aux dépens des parents d'élèves. Cependant, les contournements de la loi sont fréquents. Ainsi l'interdiction de percevoir des frais de construction n'a pas toujours eu d'effet, puisque certaines écoles se sont contentées de changer l'intitulé de ce type de frais. Enfin, dans les écoles qui recrutent des enfants issus de familles aisées, ce sont souvent ces familles qui poussent à l'augmentation des frais de scolarité en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. Parfois aussi, pour éviter l'accroissement des frais mais assurer un enseignement de qualité, les familles sollicitent des activités payantes comme à l'école maternelle considérée de Ho Chi Minh Ville. Pour certains cours, les enfants sont alors séparés en deux groupes : ceux dont les parents paient un « supplément » ont droit à des activités artistiques ou à des cours avancés, tandis que les autres doivent se contenter du minimum éducatif prévu.

5 VULNÉRABILITÉ ET ACCÈS À L'ÉCOLE

Une étude réalisée à partir de trois enquêtes sur les niveaux de vie des ménages (*Vietnam's Living Standard Surveys*) menées par l'Office général de la statistique et la Banque mondiale montre que la probabilité d'abandonner l'école est particulièrement liée aux changements de dépense par tête du ménage, et aux coûts directs de l'éducation (Edmonds, 2005 ; Edmonds & Turk, 2002 ; Vo & Trinh, 2005). À Van Long, les parents dont les enfants, d'âge scolaire, ne vont pas encore à l'école, sont en voie de déscolarisation ou ont déjà abandonné l'école, déclarent tous que leur difficulté principale est le coût élevé de la scolarisation par rapport aux capacités financières de la famille. Le père de six enfants dont aucun ne va à l'école explique :

Ma famille est dans une situation trop misérable, nous n'avons pas de quoi permettre aux enfants de vivre au quotidien, et donc de les envoyer à l'école et de leur acheter les livres, les cahiers et les vêtements pour qu'ils aillent étudier. [...] Nous n'avons pas l'argent pour verser à l'école, acheter les cahiers et les

9. Ainsi, un élève du collège dont le père ne pouvait assumer les frais de scolarité raconte qu'après avoir été réprimandé par ses enseignants, il s'est vu désigné comme mauvais payeur devant tous les élèves réunis dans la cour de récréation. Suite à cette humiliation, il a « déserté » les cours, jusqu'à ce que les autorités communales l'y ramènent.

livres pour que notre enfant étudie, alors finalement, nous avons demandé à ce qu'il arrête. La maîtresse nous a envoyé des lettres, mais nous n'avons pas d'argent, alors comment faire ?

Bien que la politique de la commune de Van Long prévoit des réductions et des exemptions de frais scolaires pour les familles pauvres, ces aides sont parfois longues et difficiles à obtenir et les parents n'ont pas toujours assez d'argent pour acheter les fournitures scolaires et les uniformes dont leurs enfants ont besoin :

L'école a réduit les frais parce que j'ai fait une demande au directeur de l'école, et le directeur de l'école a transmis à la maîtresse, alors la maîtresse a accepté. Mais je n'ai pas l'argent pour acheter les cahiers pour que mon enfant étudie.

Beaucoup de familles ont deux ou trois enfants d'âge scolaire, et parce que scolariser un enfant revient cher, il faut qu'un enfant abandonne pour qu'un ou deux autres puissent continuer :

C'est parce qu'on n'a pas d'argent qu'on ne peut pas l'envoyer à l'école, sinon on aurait bien voulu qu'il aille jusqu'au bout. Son père est mort, il y a encore deux petits après lui qui vont à l'école, c'est pourquoi j'ai peur de ne pas avoir assez, et c'est pour ça qu'il a dû arrêter, pour laisser ses frères étudier jusqu'où ils peuvent, mais si je manque d'argent ils devront aussi arrêter.

Une cause plus profonde de cette situation est que la pauvreté conduit les parents, qui ont le plus souvent un faible niveau d'instruction, à accepter que leurs enfants abandonnent l'école pour aider la famille :

C'est aussi à cause de la situation familiale. Il va en classe, mais il pense que ses parents sont très pauvres, et que s'il continue à étudier, il n'y aura pas d'argent pour payer l'école. C'est pour cela qu'il a voulu abandonner pour aider ses parents à gagner de l'argent pour élever ses frères et sœurs. Après ça, je lui ai répondu qu'il devait continuer ses études, qu'il ne devait pas arrêter, et que bien que ça rende les choses plus difficiles encore, c'était à nous de nous soucier de lui permettre d'aller à l'école. Nous avons beaucoup discuté, il a dit que j'étais déjà vieux, déjà faible, et que je devais l'autoriser à arrêter l'école. Après ça, il est allé à l'école demander la permission d'arrêter.

Pour les parents les plus pauvres et les plus démunis sur les plans économique, social et éducatif, le fait que les aides ne soient pas automatiques, et qu'elles nécessitent un parcours auprès de différents intervenants, constitue un obstacle difficilement franchissable :

Nous travaillons toute la journée pour avoir assez à manger, nous n'avons même pas le temps de venir leur demander. Il (le chef de village) m'a convoqué deux fois, mais le filet de pêche était déchiré, il a fallu le réparer. Si je ne le répare pas, je n'aurai pas les moyens d'en acheter un autre.

À Vinh Hâu, la situation des familles sans terre est particulièrement difficile. Les parents sont obligés de louer des terres et la rentabilité du travail est très faible, voire négative si la récolte est mauvaise. Les pratiques d'endettement à taux d'usure plongent certaines familles dans des situations d'extrême pauvreté. La nécessité de louer sa force de travail pousse aussi des familles à quitter la commune pendant plusieurs semaines ou plusieurs mois pour trouver du travail. Les enfants sont déscolarisés durant cette période, puisqu'ils suivent leurs parents. Certains d'entre eux n'ont alors plus du tout le niveau pour suivre les cours, mais du fait de la limitation des redoublements et de l'obligation de parvenir à la généralisation de l'enseignement, ils continuent « normalement » leur scolarité. Ainsi, dans une des écoles satellites de la commune, un enseignant apprenait à lire à une fillette de 5^e année (qui avait été régulièrement absente les quatre premières années de sa scolarité du fait des migrations temporaires de ses parents). Il utilisait les livres de 1^e année pour essayer de lui donner les bases qui lui faisaient défaut.

Parmi les parents interviewés qui avaient déscolarisé leur enfant, deux cas sont représentatifs des processus qui engendrent ou accroissent les inégalités d'accès à l'éducation. Ces deux parents avaient été officiellement reconnus comme « pauvres », puisqu'ils possédaient le « livret de famille pauvre » qui donne droit à certaines aides ou à des exonérations de frais scolaires. Le premier est le père d'un garçon qui a abandonné à la fin du 1^{er} trimestre de la 7^e année. Les cinq aînés avaient déjà quitté la maison familiale et, étant âgé et malade, il était incapable de nourrir le plus jeune. C'est l'enfant qui assure la survie de la famille (composée de son père, de sa mère et de lui-même). Le père est propriétaire de sa maison, mais il a perdu toutes ses terres suite à un prêt bancaire non remboursé en raison d'une mauvaise récolte due à un typhon. Grâce à son « livret de famille pauvre », il a bénéficié de fournitures scolaires gratuites, de la moitié des livres scolaires et de la dispense des frais de scolarité, mais cette aide était insuffisante puisqu'il ne pouvait plus nourrir l'enfant à charge. Ses aînés ne peuvent l'aider : agriculteurs sans terre, ils sont obligés d'emprunter à taux d'usure pour pouvoir louer des terres.

La seconde personne interrogée est la grand-mère d'une fillette qui a abandonné l'école à la fin de la 5^e année. La mère de la fillette est partie en ville pour chercher du travail, mais elle n'envoie pas d'argent. Le père vit toujours dans la commune, mais il est sans domicile fixe et il loge chez les patrons qui l'emploient pour travailler dans leurs champs. La grand-mère vendait des billets de loterie pour subvenir à ses besoins et à ceux de sa petite-fille. Son mari est décédé : il ne possédait ni terre, ni maison et elles ont dû loger chez des voisins, puis sous des abris provisoires. Elles ont ensuite bénéficié d'une maison en bambou (qui s'est écroulée) fournie par la Croix-Rouge, puis finalement, d'un programme de lutte contre la pauvreté qui octroie des maisons aux plus pauvres. Pour pouvoir achever les amé-

nagements de la maison, la grand-mère a dû emprunter à taux d'usure. Dès qu'elle eut terminé de rembourser ce premier prêt, elle a dû emprunter à nouveau pour faire installer l'électricité, puis pour avoir accès à l'eau. Elle se déclare satisfaite de sa situation (c'est la première fois qu'elle est propriétaire de sa maison), mais la fillette a voulu abandonner l'école pour participer plus efficacement au remboursement des prêts, d'autant plus que la grand-mère ne peut plus vendre les billets de loterie en raison de sa santé. C'est donc la fillette qui assure maintenant la survie de la famille en les vendant. Elle gagne environ 30 000 dongs par jour, elle donne 20 000 dongs par jour à sa grand-mère (qui rembourse 12 500 dongs à l'usurier) et en garde 10 000 pour manger. Il ne reste donc plus que 7 500 dongs par jour pour toutes les dépenses. Parfois, la fillette n'a pas d'argent le matin au moment de partir travailler et elle emprunte 10 000 dongs pour se nourrir à midi; à la fin de la journée, elle doit en rendre 12 500. Lorsqu'elle était scolarisée, elle était dispensée de frais de scolarité et bénéficiait de la gratuité de certaines fournitures scolaires. Elle a même obtenu la bourse de 500 000 dongs de la compagnie de loterie en tant qu'enfant pauvre scolarisée vendant des billets. Mais cette somme est largement insuffisante pour couvrir les besoins essentiels. En dépit de son livret de pauvreté, la grand-mère n'a eu accès ni aux prêts de la Banque pour les pauvres, ni à ceux octroyés par l'Association des femmes. On lui a répondu qu'elle n'avait pas de caution. Ces informations ont été confirmées par un responsable de la commune, selon lequel on ne peut pas prêter à un adulte isolé (sans caution) qui, de plus, est âgé et malade. Or, toutes les personnes en situation d'extrême pauvreté que nous avons pu rencontrer lors de nos enquêtes cumulaient ce genre de caractéristiques (adulte isolé, handicapé ou âgé, sans caution et sans patrimoine). On perçoit bien que les politiques de lutte contre la pauvreté ignorent pour partie la grande pauvreté. Enfin, l'octroi de la maison pour pauvres (qui n'a pas été complété par d'autres aides) a finalement entraîné la déscolarisation de la fillette, sans que les autorités communales puissent trouver une solution économique pour faire revenir l'enfant à l'école.

6 LES INÉGALITÉS D'ACCÈS À LA CONNAISSANCE

Lors de nos enquêtes de terrain, nous avons pu identifier des élèves en grande difficulté scolaire, soit parce qu'ils étaient en situation d'échec, soit parce qu'ils étaient souvent absents et/ou en voie de déscolarisation. Les entretiens ont permis de mettre en évidence que la quasi-totalité de ce groupe d'élèves en grande difficulté scolaire est formée par des enfants ou des jeunes qui exercent de façon régulière des activités de production ou de commerce, ou qui apportent une aide en main-d'œuvre à la famille.

Il paraît donc difficile d'améliorer la qualité de l'éducation sans prendre en compte les difficultés rencontrées par ces enfants qui doivent travailler

pour payer les frais de scolarité et/ou pour participer aux besoins financiers de la famille. Afin d'augmenter la présence à l'école de ces enfants et d'éviter leur échec scolaire et leur déscolarisation progressive, il est indispensable de prendre en compte ce phénomène du travail des enfants. Pourtant, cette question ne semble pas être abordée par les responsables de l'éducation. Les parents d'élèves en font parfois mention, comme ce parent d'élève du primaire :

Il y a beaucoup d'élèves qui ne se concentrent pas sur leurs études parce que leurs situations familiales sont trop difficiles. Ils vont à l'école pour la matinée et vont travailler ensuite. Ils n'ont pas les conditions ni pour prendre des cours supplémentaires à l'école, ni pour apprendre chez eux, c'est vraiment désolant.

On peut observer que le travail des enfants relève de deux grandes catégories : la première inclut ceux dont l'activité au travail est essentielle et occupe la majorité de leur temps ; la seconde, ceux qui travaillent à temps partiel ou par intermittence. Les premiers, dès qu'ils entrent en activité, sont de fait exclus de la scolarisation qui implique une fréquentation de l'école à temps complet. Les seconds peuvent soit continuer à être scolarisés, mais rencontrent de grandes difficultés, soit avoir accès aux cours de généralisation¹⁰ qui ont lieu le soir.

Parmi le groupe d'enfants de la commune de Van Long qui travaillent, certains le font surtout pour financer leurs études, d'autres pour aider à la survie de la famille. Parfois l'enfant cache son activité salariale à sa famille, comme l'indique l'un des jeunes que nous avons interrogés : « Mes parents ne le savent pas, mon père me dit qu'il me donnera de l'argent pour payer les frais de scolarité, mais il n'en a jamais. » Certains enfants ont cependant été de bons élèves, en dépit d'absences répétées pour aller travailler, comme l'élève D. inscrit au collège :

Ma famille rencontre des difficultés, je n'ai pas d'argent pour payer les frais de scolarité, je dois m'absenter quelquefois le matin pour aller travailler. [...] J'accompagne mes oncles pour des activités de pêche le matin pour gagner de l'argent et payer les frais de scolarité.

Mais plus leurs absences sont répétées, plus leurs notes se détériorent. Les enfants qui travaillent relèvent de plusieurs statuts : ils peuvent être salariés, indépendants ou participer aux activités familiales de production. Une fillette raconte :

10. Les cours de généralisation ont été mis en place pour tenter de ramener à l'école les enfants qui ont abandonné leurs études. Relevant du système éducatif informel, ces cours sont gratuits, généralement assurés par des enseignants du système formel public. Organisés de manière flexible en fonction de la situation spécifique de la commune ou du quartier, ils sont le plus souvent donnés le soir pour permettre aux élèves de travailler dans la journée, et ne portent que sur les matières principales.

Le matin, je vais à l'école, l'après-midi je vais aller faire des gâteaux, je travaille en tant que salariée [...] Des fois, de 14 heures à 19 heures... Je dois travailler chaque jour et je suis payée 1500 dongs de l'heure. J'ai congé le dimanche. J'ai une grande sœur en classe 10 qui doit travailler aussi [...] Parce que ma famille est pauvre, mon père ne peut pas à lui seul nourrir les cinq frères et sœurs, je dois continuer à aller travailler.

Une autre déclare aller chercher de l'eau et ne rentrer que le soir. Elle fait ses devoirs entre 20 heures et 21 heures. Souvent, ces enfants déclarent ne pas comprendre les leçons, ne pas avoir le temps de faire leurs devoirs et ne plus vouloir aller à l'école :

Les enseignants nous réprimandent tout le temps, nous ne voulons plus aller en classe.

Au premier trimestre, j'ai été chassé de la classe, l'enseignant a fouillé dans mes cahiers, il a vu que je n'avais pas fait mes devoirs et il m'a chassé de la classe.

En outre, très peu d'entre eux suivent les cours supplémentaires pendant les vacances scolaires, en raison de leur coût élevé, mais aussi parce qu'ils occupent leurs vacances à travailler :

Pendant les vacances, je travaille pour gagner de l'argent, je fabrique des briques.

En été, je vais en mer pour aider mon grand-père.

Moi, je vais en mer pour aider mes parents.

En été, j'aide au commerce de mes parents et je vais aux cours supplémentaires.

Moi, j'aide ma mère à récolter le riz.

Dans la commune de Vinh Hâu, la principale activité des enfants issus des familles les plus pauvres est la vente des billets de loterie. Cette activité est connue de tous puisque la société qui gère la loterie attribue des bourses d'études aux enfants pauvres scolarisés qui vendent ces billets. La bourse est de 500 000 dongs versés en une seule fois. Plusieurs enfants interrogés en avaient d'ailleurs bénéficié. À la fin de la récolte de riz, beaucoup d'enfants vont glaner dans les rizières et, durant cette période, ils sont fréquemment absents. Le niveau de certains élèves est vraiment très faible. Les jeunes du collège, quant à eux, trouvent facilement à se faire employer pendant la saison des récoltes.

Cette relation entre échec scolaire et travail de l'enfant a surtout été observée en milieu rural. Il est plus difficile d'établir une relation de ce type à Ho Chi Minh Ville. La responsable de la généralisation du quartier 4 du

district de Go Vâp explique ainsi que la plupart des élèves suivent ces cours parce qu'ils ne sont pas en règle du point de vue de l'état civil (ils n'ont pas de certificat de naissance ou ne sont pas enregistrés comme résidents); parce qu'ils n'arrivent pas à suivre; parce que leurs parents n'avaient pas assez d'argent pour payer l'école lorsque l'enfant aurait dû être scolarisé; à cause de situations familiales difficiles (décompositions et recompositions familiales); ou parce qu'ils doivent travailler dans la journée comme vendeurs de billets de loterie, cireurs de chaussures, aides à la vente de soupe chinoise, ou réparateurs... Si les causes de l'abandon scolaire ou de la non-scolarisation sont multiples, elles tendent à se cumuler, limitant l'accès à l'école pour les plus défavorisés.

7 CONCLUSION

L'interrogation systématique de l'ensemble des acteurs sociaux a permis de mettre en parallèle leurs représentations et leurs stratégies, et de mettre en évidence la divergence des pratiques qui concourent à l'exclusion éducative des plus pauvres. Actuellement, les mailles des « filets sociaux » mis en place au Viêt Nam n'arrivent pas à retenir dans le système scolaire les enfants des populations les plus pauvres.

Les situations de pauvreté des différentes zones d'enquête diffèrent même si les conséquences, à savoir l'exclusion scolaire, sont identiques. Dans la province de Khanh Hoa, au centre sud (Van Long et Suôi Tân), les enfants jamais scolarisés ou qui ont abandonné l'école sont issus de familles de pêcheurs, de familles de riziculteurs dont les rizières ne sont pas rentables, ou de familles qui ont tout perdu suite à des catastrophes naturelles, nombreuses dans cette région (Chaudhry & Ruyschaert, 2007). Dans le delta du Mékong, à Vinh Hâu et à Tri Luc, ce sont des familles sans terre, le plus souvent endettées, qui ne scolarisent pas leurs enfants ou dont les enfants rencontrent des difficultés. À Ho Chi Minh Ville, les enfants non scolarisés, mais qui fréquentent les cours de généralisation, sont issus de familles rurales, arrivées récemment (et illégalement), ou de familles monoparentales et pauvres. On a pu observer, en milieu urbain comme en milieu rural, que les enfants des femmes seules étaient tout particulièrement concernés par les abandons scolaires. Ces femmes peuvent être soit des mères (dont le mari est décédé), soit des grands-mères qui élèvent leurs petits-enfants, suite au départ en ville des parents à la recherche d'un emploi ou de la séparation des parents. De même, lorsque les parents sont âgés ou handicapés, la scolarisation des enfants devient problématique.

Si le nombre d'enfants d'âge primaire qui ne sont pas scolarisés peut paraître marginal en regard du nombre d'enfants qui terminent effectivement le primaire, les obstacles à la scolarisation demeurent importants et souvent

incontournables pour les enfants des familles pauvres. Ces obstacles sont à la fois physiques et financiers. En effet, les problèmes d'accessibilité physique de l'école peuvent être surmontés dès lors que les parents disposent de ressources leur permettant d'accompagner les enfants à l'école ou de leur fournir un moyen de déplacement, comme un vélo. Le réseau des écoles est aujourd'hui très développé au Viêt Nam, et l'existence d'écoles satellites en primaire, plus rarement en maternelle, réduit les problèmes d'accessibilité physique. L'école maternelle, dans de nombreuses communes rurales, n'est pas accessible aux enfants pauvres, tant en raison de son coût que d'une offre insuffisante. Ces enfants n'abordent donc pas le primaire dans les mêmes conditions que leurs congénères qui ont au moins suivi une année en maternelle et ont été familiarisés avec l'alphabet et les chiffres, quand ils ne savent pas déjà lire, écrire et compter. À partir du primaire, les problèmes d'accès physique à l'école ne remettent pas en cause la scolarisation des enfants mais engendrent des perturbations (retards, absences). Les enfants ont d'autant plus de difficultés à suivre les enseignements qu'ils exercent de façon régulière des activités de production ou de commerce.

L'échec scolaire et le coût de la scolarisation créent des conditions d'autant plus favorables à l'abandon scolaire que les enfants avancent dans leur scolarité, que les frais augmentent, que la difficulté des apprentissages s'accroît, que les écarts de niveau scolaire avec les élèves qui ont les moyens de prendre des cours supplémentaires se creusent, et que les enfants arrivent à un âge où ils sont en mesure de générer des revenus plus élevés. La question du coût de la scolarisation a récemment fait l'objet d'une attention particulière du ministère de l'Éducation et de la Formation, en raison du mécontentement des parents, relayé par l'Assemblée nationale, face aux débordements du système éducatif en matière de frais obligatoires. Le Viêt Nam reste en effet un pays pauvre et largement rural. Cette situation, cependant, ne correspond pas aux attentes des familles les plus aisées vis-à-vis du système éducatif, prêtes à augmenter leurs contributions pour garantir à leurs enfants un enseignement de qualité. L'idée que l'on n'accède à la qualité qu'en fonction de ce que l'on peut payer est commune, dans les campagnes comme dans les villes. Le manque de cohérence et les disparités observés dans la mise en œuvre de la politique scolaire résultent donc à la fois des pressions contraires exercées par les familles pauvres au niveau national et par les familles aisées au niveau des écoles, ainsi que de l'antagonisme qui existe entre une politique scolaire dont l'objectif est l'éducation pour tous et des écoles dont les personnels aspirent à l'excellence. La reconnaissance par les autorités éducatives de l'excellence des écoles et des enseignants n'est pas propre à lever l'ambiguïté.

Parallèlement, la situation d'une famille peut se dégrader rapidement lorsque ses ressources diminuent ou que ses dépenses augmentent. Le départ, le décès, ou l'invalidité d'un actif employé, les catastrophes naturelles

et le surendettement sont des causes fréquentes de réduction des revenus pour les ménages. L'entrée successive des enfants à l'école est une cause d'augmentation des dépenses qui conduira souvent les parents à devoir faire des choix : certains déscolarisent tous leurs enfants, mais il est plus fréquent que la famille essaye de maintenir à l'école ceux qui semblent avoir la capacité de suivre. Les développements récents de la politique éducative au Viêt Nam et les débats largement ouverts qu'ils suscitent montrent qu'il y a une réelle demande d'éducation de la part des familles vietnamiennes, y compris des plus pauvres. Cependant, lorsque la survie des familles est en jeu, elle prend le pas sur l'éducation, d'autant que dans nombre de cas, le niveau d'éducation qu'il faudrait atteindre pour obtenir un revenu significativement plus élevé est hors de portée de ces familles.

Deux dynamiques se combinent donc pour entraîner la constitution d'obstacles successifs à la scolarisation des enfants les plus pauvres. Il s'agit d'une part de la dynamique de la pauvreté, liée à la vulnérabilité des familles par rapport à toute modification d'un équilibre toujours précaire. L'espoir de sortir de la pauvreté grâce à l'éducation demande aux familles de se projeter dans le long terme et d'investir un capital dont elles ne disposent pas lorsque c'est la survie même de la famille qui est en jeu à court terme. Il s'agit, d'autre part, d'une dynamique plus proprement scolaire : les enfants qui ne bénéficient pas de conditions adéquates pour étudier tendent à se retrouver en échec scolaire, indépendamment de leurs capacités d'apprentissage. Ce sont pour ces enfants qu'ont été créés les cours de généralisation, qui accueillent aussi en ville les enfants qui ne sont pas en règle sur le plan administratif. Au terme d'une véritable course d'obstacles, plus ou moins longue selon ses capacités et les aléas de sa situation familiale, l'enfant peut ainsi poursuivre une scolarité qui ne lui permettra que très exceptionnellement d'accéder à l'enseignement supérieur ou aux formations professionnelles du système formel.

Pour atteindre l'objectif de la scolarisation de base universelle, il semble indispensable d'évaluer les modalités d'aide en faveur de ceux qui sont exclus de la scolarisation. Indépendamment de leur efficacité, les politiques actuelles de lutte contre la pauvreté sont organisées de telle sorte que c'est « l'objet » visé par la lutte (accès au logement, sécurité alimentaire, accès à l'eau, à la santé, etc.) qui est au centre de la problématique et des stratégies et non les « sujets » de la pauvreté, c'est-à-dire les familles. La question du ciblage est récurrente dans les programmes de lutte contre la pauvreté mais reste non résolue. Ainsi, le Programme national ciblé sur l'éducation, qui canalise l'aide internationale, prend en compte l'extrême pauvreté mais se concentre sur les zones reculées et les plus pauvres. Or c'est dans les zones les plus prospères, c'est-à-dire dans les deux deltas et le long des plaines côtières, que la densité de la pauvreté est la plus forte (Minot & Baulch, 2005).

Alors que le Viêt Nam tente de s'attaquer aux problèmes posés par l'acceptabilité de l'école¹¹, et surtout à ceux posés par l'adaptabilité – moins d'ailleurs pour répondre aux besoins exprimés par les populations que dans une vision instrumentale de l'éducation comme voie de sortie de la pauvreté – la question de l'accessibilité reste entière pour un grand nombre d'enfants et constitue un obstacle à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Behrman, J. R. & Knowles, J. C. (1999). Household Income and Child Schooling in Vietnam. *The World Bank Economic Review*, 13(2), 211-256.
- Bray, M. (2003). *Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring: Dimensions, Implications, and Government Responses*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M. (2004). *The Costs and Financing of Education: Trends and Policy Implications, Education in Developing Asia*. Manila/Hong Kong: Asian Development Bank/Comparative Education Research Centre.
- Bray, M. & Bunly, S. (2003). *Balancing the books – Household financing of Basic Education in Cambodia*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Chaudhry, P. & Ruyschaert, G. (2007). *Climate Change and Human Development in Viet Nam*. Human Development Report Office Occasional Paper, Human Development Report 2007/2008 – Fighting climate change: Human solidarity in a divided world, UNDP. Consulté le 7 novembre 2009 dans <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2007-2008/papers/>
- Destremau, B. & Salama, P. (2002). *Mesures et démesures de la pauvreté*. Paris: PUF.
- Edmonds, E. V. (2005). Does Child Labor Decline with Improving Economic Status? *Journal of Human Resources*, 40(1), 77-99.
- Edmonds, E. V. & Turk, C. (2002). *Child Labor in Transition in Vietnam* (p.55). Washington, DC: The World Bank, Development Research Group, Macroeconomics and Growth.
- General Statistical Office. (1996). *Statistical Yearbook 1995*. Hanoi: Statistical Publishing House.
- General Statistical Office. (2004). *Result of the survey on households living standards 2002*. Hanoi: Statistical Publishing House.
- General Statistical Office. (2006). *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Final Report*. Hanoi: General Statistics Office.

11. En particulier sur le plan linguistique, pour les minorités ethniques, mais aussi pour tenir compte des variations régionales de la langue vietnamienne.

- Glewwe, P. (2004). An Overview of Economic Growth and Household Welfare in Vietnam in the 1990s. In P. Glewwe, N. Agrawal & D. Dollar (Ed.), *Economic Growth, Poverty and Household Welfare in Vietnam, World Bank Regional and Sectoral Studies* (pp. 1-26). Washington, DC: The World Bank.
- Henaff, N. (2005). Education and poverty in Vietnam. *Vietnam social sciences*, 105, 9-26.
- Henaff, N. (2007). Le financement de l'éducation au Viêt-nam. In A. Vinokur (Éd.), *Financement et pouvoirs de décision en éducation* (pp. 261-288). Paris: L'Harmattan.
- Henaff, N. & Lange, M.-F. (2009). Stratégies des familles pauvres face à l'impératif scolaire au Viêt-nam. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 8, 95-115.
- Henaff, N., Lange, M.-F. & Martin, J.-Y. (2001). *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport préparé pour la Mission des appuis financiers et des études économiques*. Manuscrit non publié. Paris: Ministère français de la Coopération.
- Henaff, N., Lange, M.-F. & Martin, J.-Y. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue Française de Socio-Économie*, 3, 187-194.
- Lange, M.-F. (2003). L'effectivité du droit à l'école en Afrique: les lieux du non-droit. In G. Henaff & P. Merle (Éd.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques* (pp. 201-213). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lange, M.-F. & Martin, J.-Y. (Éd.). (1995). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 563-737.
- Michaelowa, K. (2000). *Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté: l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone*. Paris: Centre de développement de l'OCDE. Consulté le 7 novembre 2009 dans <http://www.oecd.org/dev/publication/tp1a.htm>
- Minot, N. & Baulch, B. (2005). Spatial patterns of poverty in Vietnam and their implications for policy. *Food Policy*, 30(5-6), 461-475.
- Morrisson, C. (2002). *Santé, éducation et réduction de la pauvreté*. Paris: OCDE.
- National Statistical Office & The United Nations Children's Fund. (2007). *Mongolia Child and Development 2005 survey (MICS-3), Final Report*. Ulaanbaatar: National Statistical Office.
- Socialist Republic of Vietnam. (2004). *The Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy (CPRGS)*. Hanoi: Socialist Republic of Vietnam.
- Thailand National Statistical Office. (2006). *Thailand Multiple Indicator Cluster Survey, December 2005-February 2006, Final Report*. Bangkok: National Statistical Office.
- Thoburn, J. (2004). Introduction and Overview. In J. Thoburn (Ed.), *Globalization and poverty in Vietnam. Journal of the Asia Pacific Economy*, 9(2), 127-144.

- Tổng Cục Thống Kê/General Statistical Office. (1999). *Điều tra mức sống dân cư Việt Nam 1997-1998/Viet Nam Living Standards Survey 1997-1998, VIE/95/043*. Hà Nội: Nhà Xuất Bản Thống kê.
- UNESCO. (2003). *The EFA 2000 Assessment: Country Reports – Vietnam*. Consulté le 8 novembre 2009 dans <http://www2.unesco.org/wef/countryreports/vietnam/contents.html>
- UNESCO. (2007). *Education for All by 2015 – Will we make it? EFA global monitoring report, 2008*. Paris. Oxford: UNESCO/Oxford University Press.
- United Nations Children's Fund & the State Statistical Committee of the Republic of Uzbekistan. (2007). *Uzbekistan Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Final Report*. Tashkent: The United Nations Children's Fund.
- United Nations Development Programme. (2007). *Human Development Report 2007/2008, Fighting climate change: Human solidarity in a divided world*. New York: United Nations Development Programme.
- United Nations Development Programme & Australian government's overseas aid program. (2004). *The regional poverty assessment-Mekong River Region*. Hanoi: Labour and Social Publishing House.
- Vietnamese Academy of Social Sciences. (2006). *Vietnam Poverty Update Report 2006: Poverty and Poverty Reduction in Vietnam 1993-2004*, Hanoi, December 2006. Consulté le 7 novembre 2009 dans http://siteresources.worldbank.org/INTVIETNAM/Resources/vietnam_poverty_update_report_2006_final.pdf
- Vietnamnet Bridge. (2008). *UNESCO's mistake increases drop-out number in Vietnam*. Consulté le 7 novembre 2009 dans <http://english.vietnamnet.vn/education/2008/11/812852>
- Vo, T. T. & Trinh, Q. L. (2005). *Can Vietnam Achieve One of its Millennium Development Goals? An analysis of schooling dropouts of children*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Business School/The William Davidson Institute.
- World Bank. (2003). *Vietnam Development Report 2004 – Poverty*, Report No. 27130-VN, Washington, DC: The World Bank.
- World Bank. (2007). *World Development Indicators 2007*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington, DC: The World Bank.

**SAVOIRS TRANSMIS
PAR LA SCOLARISATION :
ENTRE GLOBALISATION
ET LOCALISATION**

Éducation non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone

**Thibaut Lauwerier
Université de Genève**

1 LE CONTEXTE ÉDUCATIF EN AFRIQUE DE L'OUEST

1.1 L'école face à d'autres formes éducatives

Nous proposons de mettre en évidence, dans un contexte de globalisation de la scolarisation, d'autres « formes » éducatives que celle de l'école de type occidental – et en particulier l'éducation non formelle –, largement répandues dans certains pays d'Afrique de l'Ouest francophone, notamment au Burkina Faso, au Sénégal et au Mali¹ dont il sera question dans cet article. Elles sont également présentes dans d'autres parties de l'Afrique, comme par exemple au Rwanda (Rogers, 2005).

Les sciences de l'éducation se sont pendant longtemps intéressées avant tout à l'École et ont négligé toute autre « alternative » possible. Nous pouvons voir en cela une forme d'ethnocentrisme de la discipline dans la mesure où un modèle serait considéré comme le meilleur (Akkari, 2000). Cette position est flagrante dans le cas de l'éducation non formelle, puisque le préfixe utilisé est négatif. Cette connotation péjorative est intimement liée à « l'hégémonie de la forme scolaire, qui se pose souvent comme seul modèle par rapport auquel toutes les autres formes d'apprentissage doivent

1. Dans la mesure où nous avons effectué une recherche de terrain récemment au Mali (février 2008), ce pays sera davantage cité pour illustrer ce texte.

se définir » (Dasen, 2004, p.28). Or, l'éducation formelle n'a pas seule le privilège de la forme puisque le non-formel contient des méthodes, des enseignants, des structures, etc. Nous comprenons donc déjà que le terme « d'éducation non formelle » n'est peut-être pas le plus approprié.

Même si le système scolaire classique s'est beaucoup répandu ces dernières décennies au niveau mondial – l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne entre 1999 et 2006 compterait 42% de nouveaux inscrits en première année (UNESCO, 2008) – il est toutefois évident que le nombre de laissés pour compte de l'éducation formelle reste très élevé et risque, selon les prévisions de l'UNESCO, de le rester encore un certain temps. En effet, nous constatons que le taux net de scolarisation, certes en augmentation comme nous venons de le voir, masque l'échec scolaire ou des taux importants d'abandon. Les pays d'Afrique de l'Ouest doivent faire face à nombre d'adultes analphabètes et de jeunes déscolarisés précoces en grande partie du fait que la qualité des apprentissages a été négligée. Par exemple, l'indicateur d'espérance de vie du primaire au supérieur dans le système formel en 2006 ne dépassait pas cinq à sept ans dans les trois pays cités ci-dessus, ce qui est révélateur de l'inefficacité scolaire dans cette région (UNESCO, 2008). La plupart des enfants n'ont donc pas eu la possibilité d'acquérir les compétences de base, notamment celles nécessaires à l'alphabétisation fonctionnelle. Face à cette situation, une diversité de formes d'apprentissage s'est développée parallèlement au modèle scolaire traditionnel en Afrique de l'Ouest.

Nous venons de présenter des données pour l'éducation formelle. Il sera délicat de faire de même avec l'éducation non formelle dont les données sont éparpillées et approximatives, notamment du fait que les formes d'éducation en dehors du système formel sont dispersées et peu contrôlées par l'État. Cela n'empêche pourtant nullement d'affirmer que l'éducation non formelle est très répandue en Afrique de l'Ouest.

L'éducation non formelle, et en particulier l'alphabétisation, qui sont parfois considérées comme des formes alternatives, sont intéressantes à étudier, notamment parce qu'elles donnent lieu au développement de mécanismes inédits. Nous pensons à la place spéciale accordée aux communautés locales dans ces processus éducatifs. Toutefois, le développement de ces formes éducatives offre-t-il de réelles alternatives pour les communautés locales sur le plan de la participation ou de la prise en compte de leurs attentes, de leurs besoins ?

Nous ne prétendons pas que telle ou telle forme éducative est la plus appropriée. Mais nous montrerons que face à un problème de rendement faible de l'école et à un taux d'alphabétisme extrêmement bas, les formes d'apprentissage que nous allons présenter constituent des innovations malgré les différents obstacles qu'elles rencontrent.

1.2 L'éducation non formelle et l'alphabétisation

Alors que nous retrouvons souvent le terme « éducation non formelle »² dans la littérature institutionnelle comme s'il s'agissait d'un concept clair, peu d'études scientifiques existent sur le sujet (Poizat, 2003).

Mais avant de voir ce qu'est le non-formel, il est intéressant de comprendre ce qu'est le formel. Selon Thành Khôi (1991), cette éducation est « organisée en degrés qui se suivent de façon continue » (p. 55). Coombs et Ahmed (1974) précisent qu'elle est structurée hiérarchiquement. Cependant, beaucoup d'auteurs ne définissent pas le formel quand ils parlent du non-formel. Nous distinguerons également le type d'éducation étudié dans cet article de l'éducation informelle, cette dernière relevant davantage du quotidien, alors que le non-formel est un minimum institutionnalisé.

Voyons donc ce que nous pouvons trouver comme définition de l'éducation non formelle. Il en existe plusieurs en fonction des auteurs qui ont traité la question. Pour Thành Khôi (1991), l'éducation non formelle est :

une activité organisée et systématique, mais qui s'adresse à certains groupes de la population en vue d'apprentissages déterminés. Il s'agit, en général, de jeunes et d'adultes urbains et ruraux, hommes et femmes, appartenant parfois à des groupes marginaux, des castes ou des minorités défavorisées à qui on veut offrir des chances nouvelles d'éducation et de formation en vue de leur promotion (p. 61).

Aujourd'hui, dans de nombreux contextes, le terme d'éducation non formelle se réfère en général à des formes alternatives à la scolarisation primaire pour les enfants déscolarisés ou les adultes.

Tableau 1 : Distinction éducation formelle/non formelle

	Éducation formelle	Éducation non formelle
Public	Enfants	Jeunes et adultes
Contrôle	Institutionnalisé et centralisé : hiérarchique	Semi-institutionnalisé et décentralisé : démocratique
Enseignants	Fonctionnaires	Recrutés et rémunérés par les communautés locales, parfois bénévoles
Accès	Sélectif	Ouvert
Durée	Long cycle	Court cycle
Programme	Curriculum national : ensemble de savoirs standardisés	Diversifié : en fonction des attentes de la population

2. C'est surtout en Afrique subsaharienne que ce terme est utilisé.

Cependant, même si cette conception de l'éducation non formelle paraît simple et évidente pour certains, il n'y a pas de consensus clair de la part des spécialistes de la question. Il s'agit d'une forme d'apprentissage digne d'être analysée en dépassant les simples catégorisations, comme le suggèrent Brougère et Bézille (2007). L'existence d'une variété de définitions associées à l'éducation non formelle nous oblige à ne pas traiter les formes qu'elle présente comme des catégories bien définies dotées de frontières fixes (le tableau 1 propose en ce sens des types idéaux). En effet, il existe un continuum de formes d'apprentissage plus ou moins éloignées – et donc alternatives – de la forme scolaire. Comme nous l'avons observé sur le terrain au Mali, l'éducation non formelle peut avoir une variété de significations selon les structures. Ce peut être une large gamme d'activités discrètes et disparates proposées par différents centres pour les adultes, habituellement à échelle réduite et localisée; un système institutionnalisé à l'échelle nationale; l'alphabétisation pour adultes; des actions à l'intérieur de l'éducation formelle, etc. (Rogers, 2005).

L'éducation non formelle est finalement une forme hybride qui contient des éléments contextualisés et décontextualisés. Il faut donc mettre en avant la question de la flexibilité lorsqu'on étudie l'éducation non formelle. Toute cette clarification sur le concept est nécessaire pour comprendre que les situations auxquelles il se réfère pourront être différentes selon les cas.

Nous insisterons dans cet article sur les programmes d'alphabétisation, car c'est dans ce domaine que nous possédons le plus de données. Il faut savoir que les politiques d'alphabétisation des jeunes et des adultes s'inscrivent souvent dans le cadre de l'éducation non formelle: c'est le cas dans les trois pays considérés. Comme le souligne Easton (2006) en parlant de l'Afrique:

L'acquisition de l'alphabétisation par les enfants et les jeunes en âge d'aller à l'école et qui sont en dehors du circuit scolaire, ainsi que celle des adultes se fait généralement dans le cadre de l'éducation non formelle, une catégorie en elle-même hautement diversifiée (p. 13).

Nous pouvons brièvement rappeler que nous traitons dans cet article de l'alphabétisation des jeunes et des adultes, qui diverge sur certains points de celle des enfants, notamment en ce qui concerne les objectifs à atteindre ou la méthode. Il faut également noter que depuis une dizaine d'années, les organisations internationales ont influencé les différentes manières de penser l'alphabétisation. L'UNESCO (2004) a notamment élaboré la définition suivante:

l'alphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à des contextes variables. Il suppose une continuité de

l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière (p. 13).

Précisons néanmoins que les conceptions de l'alphabétisation choisies par les politiques nationales des différents pays peuvent différer de manière significative et ne pas être aussi larges que la définition ci-dessus. D'ailleurs, pour bien montrer la complexité du concept, des chercheurs préfèrent parler d'« alphabétisations » parce que, selon Street (2001), l'alphabétisation varie de toute façon selon le lieu et le temps et correspond à des pratiques spécifiques.

Si nous prenons le cas du Mali par exemple, face à la multiplicité d'acteurs agissant dans ce domaine, nous avons constaté que le choix des conceptions de l'alphabétisation diffère selon les structures. Au centre de formation de Missabougou, l'alphabétisation constitue la condition d'accès. La norme est de savoir lire, écrire et calculer simplement. Pour l'ONG Amprode Sahel, savoir lire, écrire et calculer est suffisant mais avec l'UNICEF, cette organisation est en train de s'orienter vers l'alphabétisation fonctionnelle, et plus précisément les « compétences de vie courante », concept de plus en plus utilisé au Mali. D'autres ONG proposent une vision plus large de l'alphabétisation comme celle qui prend en compte l'approche « conscientisante » de Freire.

2 PARTICIPATION DES COMMUNAUTÉS LOCALES

2.1 Question de la participation

Nous savons que le soutien des communautés à l'éducation n'est pas récent ; bien au contraire, il s'inscrit dans une perspective historique longue (Bray & Lillis, 1988). Nous ne présentons donc pas une tendance à la mode. Ce qui nous intéresse ici, c'est de voir dans quelle mesure les communautés participent aux processus éducatifs dans le non-formel et l'alphabétisation par rapport aux formes éducatives plus classiques.

Le terme « communauté » comporte lui aussi un certain nombre de difficultés de compréhension et fait toujours l'objet de débats. Pour Tönnies (1922), la communauté correspond à un type d'organisation sociale fondé sur une solidarité spontanée et des données affectives. Nous pouvons préciser que cette organisation se situe généralement dans un espace géographique plus ou moins circonscrit et qu'elle se distingue par rapport à d'autres communautés. Cette conception suppose un sentiment originaire d'appartenance, un lien naturel. Cependant, comme le rappellent plus récemment Guijt et Shah (1998), une communauté est composée de plusieurs groupes

et ne forme donc pas un ensemble homogène, d'autant plus que leurs intérêts peuvent être divergents. Nous ne doutons pas que, dans les processus éducatifs, ce caractère composite ressorte clairement. À cette complexité, Bray (2001) ajoute une distinction entre différents types de communautés du point de vue ethnique, religieux, géographique, etc.

Pour ce qui est des communautés locales, il faut considérer les regroupements de populations des zones rurales ou périphériques aux villes, en particulier dans la région que nous étudions. Muluma Munanga (2008) précise qu'elles se situent généralement au niveau du « village » ou du « quartier » (p. 129). Ces communautés locales en tant que structures sociales ont toute leur importance dans cette région. Il est donc intéressant de tenter de comprendre la situation de la participation communautaire en Afrique de l'Ouest dans le cadre de l'éducation non formelle mais aussi de l'alphabétisation.

Par ailleurs, il existe une multitude de propositions pour définir la « participation ». Nous retiendrons celle du Réseau ouest et centre africain de recherche en éducation (ROCARE) qui a le mérite d'être claire et concise. La participation correspond à « toutes formes de contribution (matérielles, morales, financières, intellectuelles et pratiques) que l'on peut investir dans une cause pour promouvoir des intérêts personnels et/ou collectifs » (1997, p. 8). Nous pouvons cependant mentionner la mise en garde de Lugaz (2008) : il faut distinguer « différents types de participation, en fonction du degré d'implication des individus dans les prises de décision » (p. 2). À ce degré d'implication que l'on retrouve sous la forme nominale, consultative ou de partage du pouvoir, Le Boterf (1980) ajoute le degré d'initiative des communautés.

La participation devient ainsi soit volontaire, soit induite, soit obligatoire. Cette distinction supplémentaire a le mérite de préciser les possibilités de participation. Finalement, il est utile de noter que nous pouvons retrouver des formes de participation passive ou active, cette dernière donnant plus de poids aux acteurs concernés. Cependant, pour que la participation ait des effets positifs, il est nécessaire qu'elle prenne en compte l'ensemble de la population concernée : « le développement réel ne peut être envisagé en dehors d'une meilleure articulation entre les actions d'éducation et les réalités locales » (Compaoré et al., 2003, pp. 23-24). Dans le cas contraire, cela pourrait favoriser les disparités.

Soulignons que la question de la participation dans le domaine de l'éducation non formelle est intimement liée à celle de la décentralisation dans la région considérée, d'autant plus si l'on s'intéresse aux communautés locales. C'est en analysant ce processus de décentralisation que nous comprendrons mieux l'apport des communautés mais aussi ses limites dans l'éducation non formelle.

2.2 Contexte de décentralisation en Afrique de l'Ouest

La décentralisation correspond à un rapprochement des instances étatiques et régionales ou locales, à travers un processus de transfert des prises de décision. Il y a actuellement une tendance globale à la décentralisation des systèmes d'éducation dans le monde, et en particulier en Afrique de l'Ouest (Lugaz & De Grauwe, 2006). Les pays dont nous traitons ici l'expérimentent par le biais d'un processus de transfert des pouvoirs décisionnels des ministères centraux d'Éducation aux gouvernements intermédiaires, administrations locales, écoles et communautés. La mesure du transfert varie, cependant, d'une simple déconcentration administrative au transfert plus important de contrôle financier au niveau régional ou local. Plus largement, les récentes politiques de décentralisation en matière d'éducation de base en Afrique de l'Ouest font partie des orientations de la coopération internationale. Il semble donc à ce niveau qu'il s'agit d'un processus décidé « par le haut », même si une grande majorité de la population d'Afrique de l'Ouest semble l'approuver.

En ce qui concerne le domaine que nous étudions, le principe n° 3 du Document de politique nationale malienne établit que l'éducation non formelle est « ancrée dans la décentralisation » (Ministère de l'Éducation de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales du Mali, 2007, p. 30). Ce processus de décentralisation vise à impliquer le niveau local bien plus qu'auparavant dans un système centralisé, et ceci traduit davantage une volonté politique pour le non-formel que pour le formel dans le domaine éducatif. Ainsi les communautés se voient doter de nouvelles marges de manœuvre dans ce domaine. Comme le soulignent Lugaz et De Grauwe (2006), « un des principaux objectifs de la décentralisation est d'accroître l'implication d'acteurs qui n'appartiennent pas à la communauté des professionnels de l'éducation, en particulier les collectivités territoriales élues, les communautés ou les représentants de parents » (p. 134).

Etroitement liée au processus de décentralisation, une stratégie émanant de la Banque mondiale tend à s'imposer dans le domaine de l'éducation non formelle. Il s'agit du « faire faire », mis en place pour la première fois au Sénégal, et utilisé par la suite au Burkina Faso. Cette stratégie « consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien et où il y a un avantage comparatif certain selon le principe de chacun là où il excelle » (Diagne & Sall, 2006, p. 7). Les conditions favorables suivantes ont permis l'émergence et le développement de la stratégie du « faire faire » qui correspond en fait au principe de subsidiarité: la présence d'ONG et d'organisations communautaires nées dans les années 1970-1985 et la revendication d'une plus grande participation des communautés (ce qui nous intéresse ici); les principes de bonne gouvernance qui font que la gestion centrée sur les résultats est de plus en plus la condition d'accès aux ressources des

partenaires; l'engagement toujours plus grand de la communauté internationale en faveur de l'Éducation pour Tous.

2.3 Implication réelle des communautés

Les communautés participent-elles réellement aux processus éducatifs, grâce notamment aux dispositifs présentés ci-dessus? Peu d'études ont été réalisées sur cette participation dans le secteur éducatif en Afrique de l'Ouest, et plus particulièrement dans le non-formel. Mais malgré une forte intervention de divers acteurs (niveau transnational et national) dans le domaine de l'éducation, les communautés semblent pouvoir jouer un rôle, souvent de manière implicite. Cela peut d'ailleurs concerner aussi bien le formel que le non-formel et se faire par le biais d'un certain nombre de stratégies qui ont pour finalité le détournement des orientations politiques nationales qui ne seraient pas appropriées (Lange & Martin, 1995). Les communautés sont toutefois davantage actives dans l'éducation non formelle que dans le système formel, excepté pour les écoles dites « communautaires » qui font partie intégrante de l'éducation fondamentale formelle dans la mesure où elles s'occupent des enfants.

Comment cela se traduit-il pour l'éducation non formelle et par là même pour l'alphabétisation? Il n'est pas inutile de présenter la répartition de leurs rôles respectifs, tels qu'ils ont été normativement ou informellement pensés, en particulier le niveau auquel participe la communauté. Au Mali, l'alphabétisation est gérée au niveau déconcentré par différents acteurs qui s'occupent particulièrement de la mise en œuvre des politiques d'alphabétisation. On trouve notamment les bailleurs de fonds et les services étatiques, mais aussi les ONG et autres associations de la société civile, ainsi que les associations de parents d'élèves qui sont présentes pour mettre en place des programmes d'alphabétisation.

Par ailleurs, une des structures de l'éducation non formelle au Mali, le Centre d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), fait participer par définition les communautés: c'est « un centre d'éducation non formelle d'intérêt public appartenant aux communautés et permettant l'apprentissage de la lecture/écriture/calcul par les jeunes et les adultes pour développer des compétences de vie dans divers domaines » (Ministère de l'Éducation de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales du Mali, 2007, p. 8). Le Burkina Faso semble rejoindre cette orientation concernant le contenu du programme d'alphabétisation, peut-être de manière plus explicite, dans la mesure où l'apprenant doit pouvoir participer « pleinement à son élaboration en fonction des réalités de son milieu, en identifiant les facteurs qui limitent l'apprentissage et en apportant l'amélioration scientifique nécessaire en vue d'une formation de qualité, d'une appropriation effective des

connaissances enseignées susceptibles d'une utilisation immédiate et/ou à moyen terme » (Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso, 2009).

Les domaines de participation sont très variés et ont plus ou moins d'influence sur la qualité de l'éducation. Elle peut s'exercer dans le cadre de financements, à savoir de dons en espèce ou en nature, ou encore sous forme de prélèvements fiscaux. La participation se concrétise également par la localisation du centre d'enseignement, l'élaboration de l'emploi du temps et du calendrier scolaire, mais aussi le choix du curriculum et de la langue d'enseignement ou le recrutement des enseignants qui proviennent généralement de la communauté même. Il pourrait y avoir d'autres aspects, mais ce sont ceux qui ont retenu notre attention. Néanmoins, ces points ne sont pas forcément tous réunis dans une structure de l'éducation non formelle.

Si nous prenons l'exemple des Centres d'éducation pour le développement (CED) au Mali, structure reconnue comme permettant à la communauté de jouer un rôle important (Marchand, 2000), nous remarquons qu'elle assume différentes responsabilités : elle peut choisir les lieux de formation, elle rémunère en partie les formateurs, elle a la possibilité d'émettre un avis sur les contenus du projet éducatif, etc. Autre exemple au Burkina Faso : dans des zones où les écoles primaires étaient inexistantes, des associations locales ont mis sur pied des actions d'alphabétisation (Wagner, 2001).

De manière générale, pour reprendre les distinctions établies sur le concept de participation, nous pouvons préciser que celle-ci est avant tout passive, même si, selon les discours, elle devrait être active. Passive en effet, car même si le transfert des compétences prévu par la décentralisation est censé profiter avant tout aux communautés locales, c'est la coopération internationale qui y trouve son compte. Il s'agit en effet d'une de ses nouvelles stratégies : elle n'est plus obligée de passer par le pouvoir central, qui met, selon elle, beaucoup d'obstacles à son action. C'est pourquoi des programmes de plusieurs agences de coopération bilatérale et multilatérale se concentrent sur le « renforcement des compétences » des acteurs locaux pour prendre en charge les tâches que leur assigne la décentralisation (Lugaz & De Grauwe, 2006).

2.4 Limites de la participation communautaire

Les populations locales ont donc pu mettre leur touche à la conception des programmes, souvent en partenariat avec les acteurs de la coopération internationale, et elles ont pu dans certains cas se charger de responsabilités et de fonctions nouvelles. Cependant, il faut nuancer ces propos en montrant les limites de cette participation.

Lugaz (2008) en a relevé une qui est d'importance: les structures s'exprimant au nom de la communauté ne sont pas représentatives, étant constituées généralement de l'élite locale. Ainsi, le pouvoir n'est pas l'apanage de tous: seul un petit nombre prend les décisions, excluant le reste de la communauté. D'ailleurs, il se peut même que les décisions aillent à l'encontre de certains groupes. L'exemple du choix des langues d'enseignement pour le non-formel est parfois révélateur à ce sujet. Une autre critique émise concerne les procédés de décentralisation qui n'ont pas été planifiés de manière réfléchie ni vraiment bien exécutés. Les responsabilités n'ont pas fait l'objet d'un débat national. En effet, les communautés ont dû assumer des nouvelles tâches qui n'ont pas été préalablement définies (Lagier & Diarra, 2006).

On constate également une insuffisance de moyens (ressources humaines, équipements) pour une participation effective. En termes de ressources humaines et financières, les communes se sont trouvées dépourvues pour assumer leur rôle dans le domaine de l'alphabétisation. De plus, le manque de transparence quant aux ressources utilisées est fréquent. Et surtout, la dépendance par rapport aux financements extérieurs empêche la population concernée de s'approprier le processus. Cette dépendance pose d'ailleurs la question de la pérennité des financements. En effet, les acteurs de la coopération internationale, en particulier les ONG, prennent généralement en charge les infrastructures pour une durée souvent limitée, alors que suivant leurs priorités, les communautés n'ont pas toujours l'argent nécessaire pour l'alphabétisation, ce qui limite leur participation aux financements. Concernant l'insuffisance des ressources, il faut mentionner le cas des éducateurs. En effet, même si les structures étatiques s'occupent généralement de leur formation, leur salaire est pris en charge la plupart du temps par les communautés. Or, en raison d'un manque considérable de moyens, il est plus que difficile de leur fournir une rémunération suffisante pour les motiver. Par conséquent, ils sont le plus souvent bénévoles et sous-qualifiés. Il arrive que la communauté se mobilise, comme c'est le cas au centre de Missabougou, à la périphérie de Bamako, persuadée que l'alphabétisation peut apporter des bienfaits à la population. Ainsi, les personnes acceptent de payer une cotisation pour le formateur et pour le matériel didactique. Mais, de manière générale, bon nombre de communautés locales dans cette région doivent faire face aux vicissitudes de la vie quotidienne et n'arrivent pas à consacrer du temps ou de l'argent à cette activité.

Cependant, plus que le manque de ressources, le fait que la population ne maîtrise pas les outils de la participation constitue un obstacle majeur. En effet, « si les communautés ne les maîtrisent pas, il n'est pas utile de leur transférer les moyens d'action nécessaires. Comment peut-on réclamer des ressources si on ne connaît pas la décentralisation? Si un dixième des

Maliens est calé sur la décentralisation, comment cela peut-il marcher? » remarquait un représentant de la coopération bilatérale dans un entretien³. Les gens ne peuvent donc maîtriser facilement ce processus et s'impliquer pleinement dans les programmes d'éducation non formelle, d'autant plus que la plupart des chefs de communautés sont analphabètes. Une tentative de conscientisation de la population s'effectue par le biais de la télévision notamment, mais elle reste faible.

Nous allons voir également que les relations entre les différents acteurs du secteur éducatif ne sont pas évidentes. Ils ont même tendance à s'ignorer mutuellement. Les services centraux peuvent notamment ne pas être au courant de la création de centres d'alphabétisation. Nous avons constaté sur le terrain que la remontée des informations a rarement lieu. Quant aux relations entre le pouvoir central et les communautés, il ressort de différents entretiens qu'elles sont fréquemment tendues. Les communautés ont souvent l'impression qu'on les considère mal au plus haut niveau de l'État. Cela a pour effet de créer des frustrations. « On n'est pas des enfants à qui il faut dicter ceci ou cela », s'exclamait un responsable d'une communauté locale chargé des questions d'alphabétisation. Il semble qu'il y ait un problème de compréhension entre l'administration et les communautés de base. L'État devrait au contraire jouer un rôle clé en les encourageant, les aidant. Des efforts de collaboration sont donc essentiels (Clemons & Vogt, 2004). Cela pourrait d'ailleurs éviter un des problèmes majeurs, à savoir le manque de suivi-évaluation et son corollaire, la non-capitalisation des expériences. Suffisamment de méthodes ont été testées. Les alternatives existent donc, mais les initiatives ne sont pas prises en compte par le gouvernement, et par conséquent, des projets peuvent s'arrêter.

Nous pouvons conclure cette partie en soulignant que le transfert de responsabilités aux communautés locales prévu par les politiques en matière d'éducation non formelle et d'alphabétisation, même s'il est effectif, correspond parfois davantage à un transfert de problèmes.

Demandons-nous à présent si ces formes éducatives constituent un avantage pour les communautés locales, notamment du fait qu'elles prennent en compte leurs attentes.

3. Les entretiens mentionnés ont été effectués au Mali en 2008 lors de la recherche citée plus haut. Il s'agit d'entretiens semi-directifs réalisés avec des responsables de communautés et des représentants du ministère de l'Éducation et de la Coopération bilatérale et multilatérale. Une dizaine d'entretiens ont ainsi été menés principalement dans la capitale mais aussi en périphérie durant un mois.

Cet article, d'un point de vue méthodologique, se fonde aussi en grande partie sur l'analyse secondaire d'autres travaux scientifiques sur la thématique.

3 UN AUTRE SOUFFLE POUR LES COMMUNAUTÉS LOCALES ?

3.1 L'émergence d'autres formes éducatives en lien avec les attentes des communautés locales

Nous devons chercher à comprendre pourquoi l'éducation non formelle et les programmes d'alphabétisation ont connu un regain d'intérêt, notamment de la part des communautés locales.

C'est en partie pour répondre à la nécessité de donner des bases aux nombreux exclus du système éducatif classique, dans un contexte socio-économique défavorable, que se sont développées d'autres formes d'éducation, en particulier dans les régions reculées d'Afrique de l'Ouest. Cela s'avère donc positif pour un certain nombre de communautés en marge de la plupart des systèmes d'éducation. Il s'agit en fait d'un palliatif nécessaire.

Cette volonté de trouver des solutions pour les personnes ne fréquentant pas ou plus l'école correspond à la montée en puissance, au début des années 1990, du discours sur l'Éducation pour Tous, notamment lors de la Conférence de Jomtien, même si l'accent a été mis sur l'universalisation primaire. Le consensus antérieur voulait que l'éducation soit accessible au plus grand nombre par des moyens divers. L'éducation non formelle et les programmes d'alphabétisation ont ainsi été remis sur le devant de la scène au niveau international, après avoir été marginalisés la décennie précédente au profit quasi exclusif de l'éducation formelle, notamment dans le cadre des Programmes d'ajustement structurel, très importants en Afrique de l'Ouest.

Néanmoins, l'apparition de formes éducatives différentes n'a pas pour seule raison la nécessité de prise en compte des exclus du système formel. Il faut souligner les réticences qui ont existé et qui existent toujours à l'égard de l'école. De nombreux débats, en particulier dans les années 1960-1970, ont mis l'accent sur l'inefficacité de la forme scolaire classique, voire son échec, pour valoriser d'autres possibilités dans le champ éducatif. C'est d'ailleurs à cette période que l'éducation non formelle est apparue en tant que concept.

Des critiques virulentes envers l'institution scolaire ont ainsi émergé avec Freire (1974), Illich (1971), ou encore Coombs (1985), ces deux derniers la jugeant en crise et proposant d'autres approches plus appropriées selon eux. Parmi les critiques fréquemment adressées à l'école, mentionnons l'absence de prise en compte des besoins locaux, les coûts élevés, les curricula inadaptés, la surproduction de diplômés, etc. Comme le rappelait déjà le rapport Faure de 1972, publié par l'UNESCO, le système formel d'éducation n'est pas un modèle naturel, universel et incontournable: il doit correspondre à

un niveau de développement dans un lieu et une époque spécifiques pour rencontrer des besoins particuliers. En Afrique plus précisément, des auteurs comme Ki-Zerbo (1990) ont dénoncé la marginalisation de l'africanisation des processus éducatifs : la nécessité d'être plus proche des besoins et de la culture des apprenants a été mise en exergue.

Dans le même ordre d'idées et dans une perspective moins théorique, des résistances à la forme scolaire peuvent apparaître notamment au niveau des familles, parties intégrantes des communautés locales. L'éducation formelle peut en effet être considérée comme étant en rupture complète avec les pratiques et les valeurs des sociétés où elle a été implantée comme un corps étranger. Elle a aggravé le fossé entre les générations, l'exode rural et la dévalorisation identitaire, et favorisé la transmission de certaines valeurs comme la compétition individuelle. Marcoux (1995) insiste sur le fait que l'éducation classique ne satisfait pas les familles dans la mesure où elle constitue un obstacle au travail domestique des jeunes.

Par ailleurs, dans un contexte où s'exerce une forte influence exogène, on constate un mécontentement des communautés vis-à-vis de l'aide internationale pour répondre aux problèmes éducatifs dans les pays étudiés : des sommes importantes d'argent sont déboursées dans le secteur éducatif formel sans pour autant donner lieu à de grandes améliorations.

Nous pouvons donc dire qu'un ensemble de raisons a poussé les communautés locales d'Afrique de l'Ouest à davantage se prononcer en faveur de modèles éducatifs « alternatifs ». L'éducation non formelle et les programmes d'alphabétisation ont trouvé un écho tout particulier auprès d'elles. Cependant, précisons que les arguments en faveur de l'émergence d'autres formes éducatives peuvent être différents, voire divergents : les stratégies des communautés ne sont pas nécessairement les mêmes que celles des gouvernements ou des organisations internationales.

3.2 Quels avantages pour les communautés locales ?

Lors d'une conférence internationale en 1997, il a été précisé qu'il est « indispensable que les démarches adoptées en matière d'éducation des adultes soient fondées sur l'héritage, la culture, les valeurs et le vécu des intéressés, et qu'elles soient conduites de manière à faciliter et à stimuler la participation active et l'expression des citoyens » (CONFINTEA, 1997). Ainsi, les dispositifs mis en place dans le cadre de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation devraient permettre de répondre aux besoins des apprenants tout en développant leurs motivations. Il semblerait d'ailleurs que les bienfaits des programmes d'alphabétisation et de l'éducation formelle soient comparables (UNESCO, 2005).

Le tableau que nous présentons ci-dessous montre différentes possibilités non exhaustives de programmes d'éducation non formelle ou d'alphabétisation actuellement en cours dans des pays d'Afrique. Trois de ces pays se trouvent en Afrique de l'Ouest. Nous pouvons constater la variété des approches et objectifs que permettent ces formes éducatives et qui correspondent davantage aux besoins des populations concernées, en particulier des communautés locales.

Tableau 2 : Variété des objectifs d'approches « alternatives » en Afrique

Pays	Sous-région	Sous-secteur	Type d'approche	Objectifs
Kenya	Afrique de l'Est	Déscolarisés	Éducation non formelle et approches alternatives à l'éducation de base	Fourniture d'accès
Ouganda	Afrique de l'Est	Déscolarisés et formel	Approches alternatives à l'éducation de base	Fourniture d'accès
Zambie	Afrique du Sud	Déscolarisés	<i>Empowerment</i> de la communauté	Fourniture d'accès
Zimbabwe	Afrique du Sud	Formel	Approches alternatives à l'éducation de base	Transformation méthodologique
Sierra Leone	Afrique de l'Ouest	Alphabétisation, éducation des adultes	<i>Empowerment</i>	Transformation politique
Mali	Afrique de l'Ouest	Alphabétisation, éducation des adultes	Alphabétisation	Alphabétisation dans la langue maternelle
Sénégal	Afrique de l'Ouest	Alphabétisation, éducation des adultes	Alphabétisation	Recherche et production de matériaux

Source: Thompson, E. J. D. (2001).

Le premier atout que nous pouvons citer, et qui n'est pas des moindres, est que le domaine de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation est généralement fondé sur la culture des apprenants. Cela correspond à l'une des attentes des communautés, comme nous l'avons mentionné plus haut dans les raisons d'émergence de ces formes éducatives. Nous avons remarqué que des programmes d'alphabétisation pouvaient permettre aux membres

de la communauté de se préparer à de nouvelles responsabilités liées au territoire où ils se trouvent. En effet, grâce à ces programmes, les populations ont pu tirer parti de connaissances et de compétences variées et plus concrètes par rapport à leur culture. Par ailleurs, des communes maliennes ont décidé de mettre les textes de manuels dans la langue locale. Il est vrai que, pendant de nombreuses années, un manque en matériel didactique a été constaté. Cette initiative a généré une puissante créativité dans la prise de nouvelles responsabilités par les communautés. Sur la question de la langue, indicateur culturel important, nous pouvons préciser qu'au Mali, tous les centres reconnus comme s'inscrivant dans le cadre de l'éducation non formelle utilisent les langues nationales pour lire et écrire, que ce soit les Centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF), les Centres d'éducation pour le développement (CED) ou les Centres d'apprentissage féminin (CAFE). Ce type d'éducation se distingue de cette manière du système classique dont l'enseignement est en français. Le Document de politique nationale de l'éducation non formelle va même plus loin en déclarant comme principe n° 5 que « le bilinguisme est appliqué dans l'éducation non formelle » (Ministère de l'Éducation de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales du Mali, 2007, p. 31). Il est déjà appliqué dans les CED, mais pas encore dans les CAF, alors qu'il y a une forte demande pour l'apprentissage d'une deuxième langue. Il s'agit généralement d'un atout pour les communautés locales puisque le bilinguisme a l'avantage de prendre en compte différents aspects présents dans des contextes multilingues, ce qui est nécessaire pour motiver les apprenants.

Au-delà du respect des cultures, les programmes d'alphabétisation se sont avérés adaptés aux besoins locaux. Les populations ont pu accéder à un enseignement en lien direct avec leur réalité, notamment à travers des cours sur l'économie, et en particulier sur l'agriculture. Les cours dans les CED au Mali, par exemple, ont lieu pendant la saison sèche, prenant en compte le fait que des jeunes participent aux tâches agricoles. Par ailleurs, un ensemble de formations y est proposé, qui correspond davantage au contexte des apprenants. Il s'agit notamment de cours d'arboriculture ou de maraîchage. Cela semble majoritairement plaire aux personnes concernées par ces formations.

Enfin, les programmes d'alphabétisation confèrent de manière générale des avantages, comme la participation à la vie de la communauté. L'alphabétisation a permis aux populations de participer à la vie politique et dans certains cas d'avoir un statut social (Hannum & Buchmann, 2003).

3.3 Des communautés en attente

Cependant, comme c'est le cas pour la question de la participation, l'éducation non formelle et l'alphabétisation connaissent de nombreuses limites dans la prise en compte des attentes des communautés locales. Pour que les populations puissent profiter de ces formes éducatives, un environnement favorable est nécessaire. Or, nous allons voir que c'est loin d'être le cas, moins encore d'ailleurs que dans le formel.

Il faut tout d'abord rappeler que l'impossibilité d'avoir accès à l'alphabétisation est davantage liée à la situation difficile de personnes pauvres, en particulier les ruraux, et qui plus est, les femmes. Effectivement, la grande pauvreté est un frein à l'alphabétisation. « La scolarisation n'étant pas obligatoire et face à une population n'ayant pas acquis les compétences en alphabétisation, le raisonnement est simple : l'analphabétisme n'empêche pas de vivre. Le parent a vécu, il a une maison, mais il n'est pas allé à l'école », remarquait un responsable du ministère de l'Éducation au Mali.

Il faut également mentionner les conditions d'apprentissage qui posent problème, en particulier pour le non-formel. En effet, les cours ont lieu le soir dans la majorité des cas. La journée, les apprenants ont souvent d'autres activités. S'accroissent alors fatigue et visibilité réduite. Par ailleurs, il y a un réel manque d'infrastructures, surtout dans les localités qui ne bénéficient pas de l'appui d'ONG ou d'industries. On trouve fréquemment des cours qui se font dans des hangars, des abris de fortune au gré des intempéries, par terre, sous un arbre, sur des briques, etc. (Camara, 2004). Les classes, lorsqu'il en existe, peuvent être mobilisées pour les cours d'alphabétisation pour adultes pendant les vacances. Enfin, il arrive souvent que l'emplacement du centre d'alphabétisation soit éloigné du lieu d'habitation des apprenants. Sur ce plan, la couverture du pays n'est pas équilibrée : « cela provoque un déséquilibre entre les structures d'éducation non formelle qui disposent des moyens de s'implanter à proximité des centres décisionnels et celles qui, dépourvues de ceux-ci, restent à la périphérie. » (Diouf et al., 2001, p.28). Les apprenants font donc souvent plusieurs kilomètres pour se rendre dans un centre. Ils doivent tenir physiquement pour pouvoir étudier. Au Burkina Faso, les capacités d'accueil d'apprenants du non-formel sont très limitées en comparaison de celles du formel et de la demande des communautés : en 2004, on ne comptait que 5000 nouveaux apprenants dans des structures recensées d'éducation non formelle, ce qui correspond à environ 100 écoles (Hoppers, 2007). Comme le rappelle Gérard (1999), pour ce même pays, « à cette hétérogénéité géographique entre secteurs s'ajoute une inégalité de l'offre au niveau des structures d'enseignement elles-mêmes : ni les élèves ni les enseignants ne bénéficient, selon le type d'école et la zone géographique, des mêmes conditions d'enseignement » (p. 154). Le problème de l'abandon peut être évoqué ici. Des taux élevés d'abandon des cours d'alphabétisation sont encore très fréquents. Les causes

sont nombreuses, mais elles s'accroissent lorsque les avantages procurés par l'apprentissage sont limités, d'où la nécessité d'une postalphabétisation de qualité pour amoindrir ces phénomènes.

En ce qui concerne la postalphabétisation justement, nous remarquons que l'augmentation du taux d'alphabétisation ne suffit pas. Il faut faire en sorte que les néoalphabètes puissent profiter pleinement des compétences qu'ils viennent d'acquérir. Or, deux problèmes liés à la postalphabétisation persistent : l'inexistence d'un environnement lettré et la question de l'utilité des compétences acquises pour les communautés locales, surtout dans des contextes où l'oralité a encore beaucoup d'importance.

Bien souvent, peu de ressources sont disponibles pour mettre à profit ce qui a été appris, et les activités économiques et sociales possibles grâce à l'alphabétisation sont absentes. Les occasions manquent pour mettre en valeur les compétences acquises par les néoalphabètes. La présence de matériel écrit à utiliser fait fortement défaut (Oyinloye, 2001). Cela crée un vrai problème pour la population qui aborde l'alphabétisation de façon temporaire : « si en te promenant, tu n'accèdes à rien d'écrit, cela démotive, et constitue un frein à l'apprentissage. On remarque que rien dans l'entourage des populations ne soutient les formations en langue locale, par exemple », constatait un représentant du ministère de l'Éducation au Mali. Il est donc plus que nécessaire de développer un environnement lettré, et par là même de faire aimer la lecture. Car le risque existe de retomber dans l'analphabétisme. La question de la durabilité des acquis est donc en jeu.

Plus généralement, il faut se demander si l'alphabétisation a une réelle utilité pour les néoalphabètes des communautés locales. Un des problèmes majeurs de ce point de vue est la non reconnaissance des attestations ou diplômes délivrés à l'issue des formations. À ce propos, il faudrait approfondir la question de la valorisation des acquis qui n'a fait l'objet que de rares études. D'autre part, même si lire et écrire représente un grand pas pour les anciens apprenants, cela n'augmente en rien leurs ressources économiques par exemple. Or, les apprenants devraient voir quelque chose s'améliorer dans leur vie. L'alphabétisation devrait être rattachée à une activité précise. Dans beaucoup de villages, peu de moyens sont disponibles pour le permettre. De manière générale, l'utilisation des compétences par les néoalphabètes est très faible, sauf dans quelques sphères comme la participation politique ou la santé.

4 CONCLUSION

Alors que l'éducation non formelle et les programmes d'alphabétisation connaissent actuellement un regain d'intérêt en particulier en Afrique de l'Ouest, des efforts sont encore à faire pour ne pas annuler l'apport positif

de ces formes éducatives. Nous avons vu tout au long de ce texte que des expériences novatrices ont été menées afin que les communautés locales s'impliquent dans les processus éducatifs mais aussi que les formations soient plus en lien avec leur quotidien, leurs pratiques, leurs cultures. Cependant, il apparaît nécessaire de prendre en compte certaines failles que présentent ces types d'éducation, failles qui sont dans la plupart des cas davantage marquées que dans l'éducation formelle.

Aussi, est-il indispensable que la recherche en sciences de l'éducation approfondisse les liens entre approches éducatives alternatives et communautés locales, aussi bien dans la région étudiée que dans d'autres contextes géographiques. Cet article aborde un sujet qui, à l'heure actuelle, n'a pas fait l'objet de nombreuses publications. Il manque encore des travaux plus ethnographiques, notamment sur la formation des formateurs, les pédagogies utilisées, et plus spécifiquement sur l'implication des différents acteurs, et en particulier les communautés locales. La tendance générale est d'insister davantage sur l'éducation formelle, ce qui est légitime dans la mesure où elle est en expansion constante. Toutefois, bon nombre d'individus en Afrique de l'Ouest sont et seront concernés par d'autres formes d'apprentissage. Nous devons donc nous y intéresser davantage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. (2000). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. Dasen & C. Perregaux (Éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 31-48). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bray, M. (2001). *Partenariats avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variations et implications*. Paris : UNESCO.
- Bray, M. & Lillis, K. (1988). *Community Financing of Education : Issues and Policy Implications in Less Developed Countries*. Oxford : Pergamon Press.
- Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.
- Camara, M.-F. (2004). Les CED, une initiative pour donner un minimum éducatif aux enfants déscolarisés ou non scolarisés au Mali. In Agence Universitaire de la Francophonie (Éd.), *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques* (pp. 377-386). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Clemons, A. & Vogt, C. (2004). Theorizing, Restructuring and Rethinking Nonformal Education in East and West African Communities. *Current Issues in Comparative Education*, 6(2), 88-89.
- Compaoré, F., Compaoré, M., Kobiané, J.-F., Lange, M.-F. & Pilon, M. (2003). *La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso : synthèse*

- issue du colloque organisé à Ouagadougou du 19 au 22 novembre 2002. Ouagadougou : IRD.
- CONFINTEA. (1997). *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*. Paris : UNESCO. Consulté le 1^{er} décembre 2009 dans http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=936&clang=2
- Coombs, P. H. (1985). *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. Oxford : Oxford University Press.
- Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How non-formal education can help*. Baltimore : John Hopkins University Press.
- Dasen, P. R. (2004). Éducation formelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. Dasen (Éd.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 23-52). Paris : L'Harmattan.
- Diagne, A. & Sall, B. (2006). *Éléments de bilan de la stratégie du « faire faire » en alphabétisation*. Paris : ADEA.
- Diouf, A., Mbaye, M. & Nachtman, Y. (2001). *L'éducation non formelle au Sénégal*. Paris : UNESCO.
- Easton, P. (2006). *Fondements et évolution de l'alphabétisation en Afrique*. Paris : ADEA.
- Faure, E. (1972). *Apprendre à être*. Paris : UNESCO.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Petite collection Maspero.
- Gérard, E. (1999). Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique. Réflexions sur des cas d'écoles maliens et burkinabé. *Politique africaine*, 76, 153-163.
- Guijt, I. & Shah, M. K. (1998). *The myth of community : gender issues in participatory development*. London : Intermediate Technology Publications.
- Hannum, E. & Buchmann, C. (2003). *The Consequences of Global Educational Expansion: Social Science Perspectives*. Cambridge : American Academy of Arts and Sciences.
- Hoppers, W. (2007). *Meeting the Learning Needs of all Young People and Adults: an Exploration of Successful Policies and Strategies in Non-formal Education*. Paris : UNESCO.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr, impasses et perspectives africaines*. Dakar/Abidjan : BREDA/UNICEF.
- Lagier, F. & Diarra, S. (2006). Mali : privatisation et renforcement des inégalités. In C. Comeliau (Éd.), *Le défi social du développement* (pp. 146-149). Genève : IUED-Karthala.
- Lange, M.-F. & Martin, J.-Y. (Éd.). (1995). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. *Cahiers des Sciences humaines*, 31(3), 563-737.
- Le Boterf, G. (1980). *La participation des communautés à l'administration de l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Lugaz, C. (2008). *Participation des communautés et accès à l'éducation des groupes défavorisés*. Paris : IIPE.

- Lugaz, C. & De Grauwe, A. (2006). *École et décentralisation. Résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*. Paris : IYPE.
- Marchand, J. (2000). *Les écoles communautaires – Mali, Sénégal, Togo*. Paris : IYPE.
- Marcoux, R. (1995). Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali. *Cahiers des Sciences humaines*, 31(3), 655-674.
- Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation (MEBA) du Burkina Faso. (2009). *Politiques et plans sectoriels. Éducation non formelle*. Consulté le 1^{er} décembre 2009 dans <http://www.meba.gov.bf/SiteMeba/plans/educationnonformelle.html>
- Ministère de l'Éducation de base, de l'Alphabétisation et des Langues nationales (MEBALN) du Mali. (2007). *Document de politique nationale de l'éducation non formelle*. Bamako : CNR-ENF.
- Muluma Munanga, A. (2008). *Sociologie générale et africaine. Les sciences sociales et les mutations des sociétés africaines*. Paris : L'Harmattan.
- Oyinloye, A. M. (2001). Books and Education in Subsaharan Africa. *Education Libraries Journal*, 44(3), 13-18.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- ROCARE. (1997). *Effets de la participation communautaire sur l'accès et la qualité de l'éducation de base : le cas du Mali*. Bamako : ROCARE.
- Rogers, A. (2005). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?* New York : Springer.
- Street, B. (2001). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres : Routledge.
- Thành Khôi, L. (1991). *L'éducation, cultures et sociétés*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Thompson, E. J. D. (2001). *Successful Experiences in Non-Formal Education and Alternative Approaches to Basic Education in Africa*. Paris : ADEA.
- Tönnies, F. (1922). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- UNESCO. (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes: document d'orientation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2006*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2009*. Paris : UNESCO.
- Wagner, D. (2001). *Alphabétisation et éducation des adultes*. Paris : UNESCO.

Éducation au cosmopolitisme et à la paix

Fernando Reimers
Université de Harvard

On observe aujourd'hui trois formes de violence croissante, qui requièrent le réengagement des institutions éducatives pour réaliser un objectif éducatif poursuivi de longue date : doter les individus des compétences nécessaires à la paix. Ces formes de violence sont : 1) la violence de groupes extrémistes à l'encontre d'individus ou de l'État, notamment les groupes motivés par des revendications religieuses ou culturelles ; 2) la violence exercée par l'État à l'égard de groupes ou d'autres États sur des fondements culturels, ethniques ou tribaux ; 3) la violence entre différents groupes culturels, dans les sociétés qui connaissent des flux migratoires, et où les populations sont plus hétérogènes sur ce plan.

À l'origine de ces trois formes de violence, on pourrait mentionner la notion de supériorité d'un groupe sur un autre, le manque de connaissances, de compréhension et de tolérance vis-à-vis de groupes différents, ainsi que l'insuffisance de compétences interculturelles qui rend la communication inefficace et ne permet pas aux groupes en conflit de dépasser leurs divergences. Bien que probablement insuffisantes pour éliminer les causes de la violence, l'éducation planétaire et la préparation des étudiants au cosmopolitisme peuvent contribuer à atténuer ces formes de violence.

Dès le début de l'histoire de l'humanité, les hommes ont démontré leur capacité et leur propension à exercer différentes formes de violence les uns à l'égard des autres. Je définirais la violence comme une décision ou une action délibérée d'un ou de plusieurs individus pour faire du mal à d'autres, en leur infligeant des blessures ou des douleurs psychologiques ou physiques, ou en les privant des conditions nécessaires à la jouissance d'une vie digne d'un être humain. Ces formes de violence peuvent se produire à un niveau interpersonnel, aussi bien qu'à l'intérieur d'un groupe

ou entre groupes. Il s'agit, par exemple, de la violence infligée par certains individus aux membres d'organisations auxquelles ils appartiennent, telles que la famille, les communautés, les associations religieuses ou le milieu de travail, ainsi que la violence exercée par certains membres d'un groupe particulier à l'égard de ceux qui n'en font pas partie. Dans ses formes les plus extrêmes, la violence dont les hommes sont capables peut entraîner la mort d'autrui. Elle peut aussi causer des dommages physiques ou psychologiques à long terme, qui handicapent gravement la qualité de vie de ceux qui y ont survécu.

Les traces retrouvées de la pratique d'un cannibalisme généralisé, il y a 7000 ans, au sud de l'Allemagne d'aujourd'hui, ont conduit les anthropologues à supposer qu'une « crise sociale et politique en Europe centrale a déclenché à l'époque différentes formes de violence », entre autres, le cannibalisme pratiqué sur des esclaves et des prisonniers de guerre. Les crânes fracassés, rendant toute identité méconnaissable, découverts à Herxheim, « donnent à penser que l'on cherchait à détruire l'identité individuelle, qu'une forme de violence psychique était exercée à l'encontre d'autrui » (Bower, 2009).

L'histoire des guerres s'inscrit dans la propension de longue date des êtres humains à manifester de la violence. Il en est de même pour différents modes d'avilissement et d'exploitation de certains groupes par d'autres, comme l'esclavage ou les nombreuses formes institutionnalisées de discrimination et d'oppression : le sexisme, le racisme, la discrimination religieuse et ethnique, l'assujettissement. La violence émanant de conflits ethniques est omniprésente dans le monde, et la plupart d'entre eux perdurent encore aujourd'hui. En 2006, on dénombrait 28 conflits armés dans le monde, et 10 autres menaçaient de se ranimer (Marshall, 2008). Selon le *Center for Systemic Peace*, 3 565 000 personnes auraient perdu la vie dans les 98 conflits qui ont éclaté depuis 1998 (Marshall, 2008). Moins d'un tiers des conflits ont été d'une durée inférieure à un an ; pratiquement la moitié ont duré trois ans ou plus ; un conflit sur quatre a duré cinq ans ou plus ; et 11 conflits ont duré plus de dix ans. Ces chiffres ne font pas apparaître les cas de violence ethnique lorsque les troubles ne conduisent pas à un conflit manifeste généralisé. Par exemple, dans plusieurs villes d'Égypte, des tensions entre les chrétiens coptes et les musulmans mènent parfois à des épisodes de violence, comme en janvier 2010, quand des milliers de chrétiens égyptiens se sont soulevés, suite à l'assassinat de six coptes à la sortie de la messe de minuit, à Nag Hamadi.

La mondialisation a entraîné un accroissement des flux migratoires et a modifié la composition démographique de nombreuses sociétés. On estime que près de 200 millions de personnes – soit 3 % de la population mondiale – vivent hors de leurs pays d'origine, tandis que désormais, un nombre croissant de nations d'Amérique, d'Europe, d'Asie, d'Afrique et

d'Océanie génèrent et accueillent des migrants internationaux (United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division, 2006). L'augmentation des flux migratoires a multiplié les contacts entre membres de groupes culturellement différents. Selon certains auteurs, ce phénomène entraînera des conflits entre civilisations (Huntington, 1993). Un conflit peut être engendré par l'attitude négative de certains membres de groupes culturels à l'égard de groupes différents. Selon la théorie des relations intergroupes (Allport, 1954), les attitudes négatives sont souvent dues à l'absence de relations entre des groupes différents, alors que de telles relations permettraient justement d'atténuer les préjugés négatifs. Cependant, tous les types de relations ne sont pas propres à réduire les comportements négatifs. Le statut des membres des différents groupes, et la nature des activités générant les relations, auront une incidence sur l'orientation de comportements plus ou moins positifs. D'après la théorie de l'identité sociale, c'est en considérant la supériorité de leur groupe sur d'autres groupes ethniques que les individus acquièrent une identité positive au sein du leur. Cette notion de supériorité peut conduire à des conflits ethniques, lorsque divers groupes sont en concurrence face à des ressources peu abondantes (Coenders, Lubbers & Scheepers, 2009).

Certains événements récents illustrent les tensions provoquées par les contacts entre des groupes culturellement différents. En 2004, en France, le ministère de l'Éducation a interdit le port du voile à l'école, une politique perçue par bon nombre comme une forme de violence à l'égard des étudiantes musulmanes. En 2009, la Suisse a voté par référendum l'interdiction de construire des minarets. La même année, le ministre français de l'Immigration, de l'Intégration et de l'Identité nationale a organisé une série de débats dans le but de définir l'identité nationale. En 2009, l'auteur danois des caricatures du prophète Mahomet publiées en 2005, a été victime, à 74 ans, d'une tentative d'assassinat, faisant suite à toute une série d'agressions commises par des adeptes considérant ses dessins comme une offense aux musulmans.

La première décennie du XXI^e siècle a été marquée par une montée en puissance du terrorisme religieux, comme en témoignent les attentats perpétrés par des membres d'Al-Qaida. Des études psychologiques des terroristes montrent que ces derniers sont persuadés de la supériorité de leurs groupes religieux ou ethniques sur d'autres groupes, et qu'ils estiment faire l'objet de menaces auxquelles ils ne peuvent répondre que par la violence (Post, 2007).

Selon certains experts reconnus, le recours à la violence – malgré la prévalence de celle-ci – est un choix, et c'est par une action individuelle et collective que l'on pourrait atténuer son incidence. La plupart des principes religieux prônent la résolution pacifique des divergences plutôt que leur règlement par la violence. Les degrés de violence différents selon les

cultures donnent en outre à penser que la violence est une construction culturelle. D'après des études anthropologiques, au moins 47 sociétés seraient organisées de manière plus favorable à la paix que d'autres. Les pratiques culturelles de certaines communautés autochtones permettent de régler pacifiquement les différends, et se transmettent d'une génération à l'autre (Banta, 1993).

Parallèlement aux institutions religieuses, les institutions éducatives ont traditionnellement cherché à doter les individus des capacités qui les mettraient en position d'éviter la violence et leur permettraient d'adapter leurs différences à celles des autres. Au début du XVII^e siècle, l'évêque protestant morave et éducateur Jan Amos Comenius – qui avait fait l'objet de persécution religieuse et survécu à 30 ans de guerre civile – a avancé, dans son ouvrage *Didactica Magna*, que l'éducation universelle donnerait aux individus les moyens nécessaires pour venir pacifiquement à bout de leurs divergences, qu'il attribuait à la méconnaissance mutuelle de la culture de groupes différents. Ainsi, depuis son origine, l'aspiration à l'éducation de tous avait pour objectif moral la contribution à la paix. Dans sa proposition, Comenius reconnaissait également que les différences culturelles et religieuses pouvaient être source de conflits.

L'autre événement important de l'histoire de l'éducation universelle fait fond sur le même objectif de paix. L'intégration du droit à l'éducation dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, élaborée après la Seconde Guerre mondiale, a été à l'origine de l'évolution la plus importante de l'accès à l'éducation dans le monde en développement, grâce à l'action concertée des organisations des Nations Unies et des gouvernements. L'objectif moral de cette évolution du droit à l'éducation est clairement exprimé dans la Constitution de l'UNESCO qui indique que, les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix (UNESCO, 1945).

L'histoire de l'éducation regorge d'exemples de dirigeants politiques qui ont tenté d'harmoniser les pratiques scolaires avec le développement de capacités pour la paix. Ces efforts ont été impulsés, en partie, par des individus désireux de créer un mouvement pour la paix dans le but de contrer les guerres. Ce mouvement pour la paix a pris naissance grâce aux responsables intellectuels et politiques en Belgique, en France et en Grande-Bretagne, qui se sont mobilisés pour s'opposer au pouvoir militaire mis en place après les guerres napoléoniennes. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, des organisations pour la paix ont été formées dans de nombreux pays d'Europe et aux États-Unis, rejointes par des associations créées par des enseignants, des professeurs et des étudiants, dans un élan général de mobilisation contre les risques de guerre. Ces efforts pour éviter la guerre ont perduré jusqu'au début du XX^e siècle. Les œuvres de Bertha von Suttner, qui a dirigé l'Union internatio-

nale des sociétés pour la paix, dénoncent la guerre. Elle a également incité Alfred Nobel à créer un prix de la paix (Hamann, 1996).

La relation entre le mouvement pacifiste et l'éducation est parfaitement illustrée par les différents établissements de la *School Peace League*, mis en place dans la plupart des États des États-Unis, au début du XX^e siècle, pour défendre la justice internationale et la fraternité (Scanlon, 1959). La *School Peace League* proposait d'éduquer les enseignants aux conditions nécessaires à la paix.

Au cours de la même période, Jane Addams, une dirigeante de premier plan du mouvement pacifiste, a avancé que la paix et le refus du conflit nécessitaient l'éducation des immigrants aux États-Unis et des enfants défavorisés pour les sortir de la pauvreté; elle considérait en effet que la pauvreté était l'un des facteurs conduisant à la guerre. Elle a également lutté en faveur de l'éducation des femmes, dans le but de leur donner les moyens de s'affranchir des rôles conventionnels qu'on leur attribuait dans la société. Elle s'est aussi engagée pour la création de la Ligue des Nations, tribune grâce à laquelle les pays allaient pouvoir régler pacifiquement les conflits. Jane Addams s'est vue décerner le prix Nobel de la paix en 1931.

En 1928, à l'occasion d'une conférence pour l'association des directeurs d'écoles du secondaire, Isaac Kandel, l'un des fondateurs de l'éducation comparée aux États-Unis, professeur au *Teachers College*, a plaidé pour que l'éducation planétaire figure parmi les objectifs du programme du secondaire, en expliquant qu'une meilleure compréhension des autres pays et régions pourrait réduire la probabilité de les entraîner dans un conflit armé. Kandel expose longuement que l'éducation planétaire n'est pas contraire au nationalisme et ne constitue pas un appel au socialisme (Kandel, 1930).

Peu après la Seconde Guerre mondiale, Maria Montessori a proposé de nouvelles formes d'éducation, offrant la possibilité aux élèves de choisir et d'expérimenter des méthodes pédagogiques démocratiques et respectueuses de l'être humain, propres à développer leur sens critique à l'égard de dirigeants autoritaires entraînant leurs pays dans la guerre.

Après la Seconde Guerre mondiale, un certain nombre de programmes éducatifs pour la paix ont été élaborés par des individus soucieux de prévenir de nouvelles formes de violence, comme cela avait été le cas pendant la guerre. La création de l'UNESCO a permis de développer de nombreux programmes d'enseignement aux droits de l'homme et à la paix à travers le monde. En 1948, l'UNESCO a publié le manuel *Techniques d'éducation pour la paix : existent-elles?* rédigé par Maurette (1948). Dans cet ouvrage, Maurette dessine les contours d'un programme international qui dispenserait aux étudiants les connaissances nécessaires à l'appréciation de la diversité culturelle et des affaires internationales. C'est sur cette base qu'a été créé le *International Baccalaureat Diploma Programme*. C'est aussi en 1948

qu'un programme d'études de la paix a été mis en place à l'Université de Manchester, dans l'Indiana aux États-Unis.

Dans les années 1960, un groupe d'enseignants à Genève a créé l'*International Schools Examination Syndicate*, qui est devenu par la suite l'Organisation du baccalauréat international (IBO). Établi en 1968 à Genève pour promouvoir l'adoption du programme du baccalauréat international, l'IBO offre actuellement trois programmes scolaires pour les enfants âgés de 3 à 19 ans.

En 1962, Kurth Hahn, éducateur allemand, a fondé le *United World College of the Atlantic*, à Vale of Glamorgan dans le sud du pays de Galles. L'objectif de cet établissement était de regrouper des étudiants issus de différents pays, autour d'expériences curriculaires partagées, incluant des discussions sur des questions mondiales. À l'initiative de Lord Mountbatten, et ensuite du Prince Charles, des *Atlantic Colleges* ont été créés à Singapour (1971), dans le Pacifique et au Canada (1974), au Swaziland (1981), en Italie (1982), aux États-Unis (1982), au Venezuela (1988), à Hong Kong (1992), en Norvège (1995), en Inde (1997), au Costa Rica (2006), en Bosnie-Herzégovine (2006) et aux Pays-Bas (2009).

En dépit de ces efforts réalisés au cours de l'histoire pour dispenser une éducation à la connaissance planétaire et à la paix, la plupart des écoles dans le monde n'offrent pas aux étudiants de possibilités suffisantes pour devenir des citoyens cosmopolites. Comme je l'ai indiqué par ailleurs (Reimers, 2009), le paradoxe de l'éducation, en ce début de XXI^e siècle, tient au contraste entre les capacités exceptionnelles des institutions scolaires et leur faiblesse pour préparer les étudiants à un avenir leur permettant de s'adapter aux défis et opportunités mondiaux collectifs. Il s'agit d'œuvrer ensemble pour améliorer les conditions de vie des pauvres et des plus démunis dans le monde, parvenir à des modes durables d'interaction entre l'homme et l'environnement, trouver des formes de commerce international équitables et durables, faire face aux épidémies sanitaires, créer les conditions favorables à une paix et une sécurité stables. Pourtant, rares sont les écoles, aujourd'hui, à même de doter les étudiants des compétences et de la réflexion nécessaires pour collaborer, par-delà les frontières nationales, à l'élaboration de solutions durables à de tels défis. Sans nul doute, ces questions sont complexes, et les résoudre pourrait impliquer une multitude d'options, certaines prêtant probablement à la controverse. Préparer les étudiants à gérer une telle complexité et les polémiques afférentes est précisément l'objectif de l'éducation planétaire : objectif aujourd'hui absent de la plupart des écoles dans le monde.

1 DÉFINIR ET METTRE AU POINT LES COMPÉTENCES MONDIALES

Je définirais les compétences mondiales comme les connaissances et les compétences rendant les individus aptes à appréhender le monde ordinaire dans lequel ils vivent, aborder toutes les disciplines de manière à comprendre les affaires et les événements internationaux et pouvoir y faire face. Les compétences mondiales sont aussi les dispositions comportementales et éthiques nécessaires à l'interaction pacifique, respectueuse et productive entre des êtres humains issus d'horizons divers.

Cette définition des compétences mondiales s'articule autour de trois dimensions interdépendantes :

1. Une disposition positive à l'égard de la différence culturelle et un cadre de valeurs internationales pour affronter la différence. Cela suppose le sens de sa propre identité et l'estime de soi, mais également l'empathie pour ceux qui ont une identité différente. Cela requiert aussi l'intérêt et la compréhension des divers courants de civilisation, ainsi que l'aptitude à considérer les différences comme une possibilité d'échanges constructifs, respectueux et pacifiques entre les individus. Cette dimension éthique des compétences mondiales implique également l'engagement en faveur de l'égalité et des droits fondamentaux de tous les individus, et une disposition à agir pour faire valoir ces droits (Gutmann, 1999; Reimers, 2006).
2. L'aptitude à s'exprimer, à comprendre et à réfléchir dans d'autres langues que la langue dominante du pays de naissance des individus.
3. Des connaissances et une compréhension approfondies de l'histoire mondiale et de la géographie; des dimensions internationales de domaines tels que la santé, le climat, l'économie; du processus de la mondialisation lui-même (dimensions disciplinaire et interdisciplinaire); ainsi que la capacité à réfléchir, de façon critique et créative, à la complexité des défis mondiaux d'aujourd'hui.

2 COMMENT ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES MONDIALES ?

La nature multidimensionnelle des compétences mondiales implique de passer par un processus à volets multiples pour les acquérir. Certaines disciplines peuvent contribuer à les développer : histoire internationale, géographie et langues étrangères. Mais c'est aussi par la lecture que l'on acquiert des compétences mondiales – par exemple, en lisant des textes qui illustrent la diversité culturelle – ainsi que par l'apprentissage des sciences, en menant à bien des projets qui contribuent à mettre en lumière la nature transnationale du domaine scientifique. Néanmoins, l'acquisition

de compétences mondiales repose fondamentalement sur la motivation et l'intérêt suscités chez l'étudiant pour les affaires internationales. En effet, de bonnes connaissances factuelles, et des dispositions positives vis-à-vis de l'étude ininterrompue des affaires internationales, seront plus profitables aux étudiants que l'apprentissage fastidieux d'une série d'événements, ou de programmes scolaires qui caricaturent l'histoire mondiale ou les sciences humaines.

Si l'appropriation de chacune des trois dimensions des compétences mondiales peut faciliter le développement d'autres compétences (par exemple, la lecture de textes écrits dans une langue étrangère permet d'approfondir la connaissance de différentes cultures et sociétés, renforçant ainsi l'ouverture aux affaires internationales), ces dimensions touchent à des domaines distincts et, aux fins de l'élaboration de politiques et de programmes, peuvent être traitées séparément.

La *première dimension* concerne les comportements, les valeurs et les compétences témoignant de l'ouverture, de l'intérêt et des dispositions positives à l'égard des multiples expressions culturelles humaines observées dans le monde, ainsi qu'un cadre global de valeurs. Il s'agit essentiellement de la tolérance vis-à-vis des différences culturelles. Ce sont ensuite les compétences permettant de reconnaître et de négocier les divergences dans des contextes culturels hétérogènes; la souplesse et l'adaptabilité culturelles nécessaires à l'empathie, à la confiance ainsi qu'à l'efficacité des relations interpersonnelles dans des contextes culturels divers; c'est aussi l'engagement à appliquer la « règle d'or » sur la façon de traiter ceux qui proviennent de civilisations ou de cultures différentes.

On peut développer ces valeurs et comportements de nombreuses façons: lire des livres présentant des points de vue et des valeurs cosmopolites, interagir avec des groupes d'étudiants culturellement différents, participer à des projets d'échanges scolaires internationaux, accéder à des disciplines comparées telles que la littérature, l'histoire ou la géographie, étudier des créations artistiques de différentes cultures, discuter à propos de films sur les droits de l'homme, participer à des groupes internationaux tels que le scoutisme mondial, à des mouvements mondiaux de jeunesse, ou à des compétitions sportives internationales.

On peut éveiller la sensibilité culturelle à tous les niveaux de l'échelle éducative et ce, dès la petite enfance, c'est-à-dire lorsque les enfants développent leurs valeurs fondamentales. Cela peut se faire à travers diverses formes et modes d'apprentissage: débats, étude, simulation, apprentissage dans le cadre de projets, et éducation par l'expérience. On peut intégrer efficacement les moyens de développer ces compétences dans les matières proposées dans le curriculum. Et cela ne requiert pas nécessairement d'y consacrer des heures en particulier, car on peut facilement inclure ces aspects dans les cadres curriculaires existants dans de nombreux pays.

Les ressources nécessaires à l'acquisition de cette première série de compétences mondiales sont le matériel pédagogique sous différentes formes médiatiques, le perfectionnement professionnel des enseignants et des administrateurs, ainsi que l'incitation à s'engager de façon responsable (normes et tests) pour consacrer des heures de cours à ces questions. L'apprentissage par l'expérience peut s'avérer très efficace pour acquérir les compétences en la matière, en donnant l'occasion aux étudiants d'interagir avec des étudiants d'autres cultures, par l'intermédiaire d'établissements scolaires culturellement différents, des études à l'étranger ou la collaboration technologique entre des écoles ayant différents types d'étudiants. Par exemple, le réseau iEARN (Réseau international d'éducation et de ressources) regroupe des écoles depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire et soutient des projets collaboratifs entre les écoles¹. Grâce à ce réseau, les enseignants sont en contact avec leur pairs dans d'autres régions du monde et collaborent sous forme de projets structurés communs ou en concevant leurs propres projets. Ceux-ci sont variés et portent, par exemple, sur l'étude de l'holocauste et des génocides; sur l'échange de contes populaires; sur l'appui à la publication, par des jeunes en zone urbaine, d'un magazine témoignant des différences et des similitudes des populations à travers le monde; sur l'environnement ou encore sur les premières nations du monde.

La *seconde dimension* des compétences mondiales est la connaissance des langues étrangères. Elle permet de s'exprimer sous des formes variées avec d'autres personnes ou groupes, dans une autre langue.

Les ressources visant à l'acquisition de ces compétences sont les enseignants formés en langues étrangères, le matériel pédagogique adéquat, ainsi que les heures de cours consacrées à l'apprentissage de ces langues. Les études à l'étranger peuvent contribuer à intégrer des compétences dans ce domaine. L'apprentissage des langues étrangères peut également être consolidé par les programmes périscolaires et les programmes d'été, auxquels participent éventuellement des personnes parlant la langue des communautés où sont implantées les écoles. La technologie est une ressource jouant un rôle de plus en plus important dans cet apprentissage.

La *troisième dimension* couvre les connaissances dans des disciplines comparées: histoire, anthropologie, sciences politiques, économie et commerce, littérature, histoire mondiale. Elle concerne aussi l'aptitude à réfléchir dans toutes les disciplines et à rechercher des solutions au processus de mondialisation, telles que la nature des traités pour le commerce international; l'équilibre entre le respect des droits de l'homme et le commerce international, lorsqu'il s'exerce dans des pays qui les violent; l'équilibre à trouver entre la participation aux institutions internationales et la réalisation

1. www.iearn.org/projects.

d'objectifs nationaux en matière de politique étrangère, dans des délais raisonnables.

Il est également possible d'acquérir ces compétences à tous les niveaux scolaires, mais il serait néanmoins préférable d'aborder ces questions dès le collège, et d'approfondir les connaissances au lycée et dans l'éducation supérieure. Des compétences de ce type pourraient être, entre autres, les connaissances en histoire et géographie du monde, histoire culturelle, littérature comparée, commerce international et évolution économique. Certaines questions internationales nécessitent également d'aborder différents champs disciplinaires. Les personnes instruites du XXI^e siècle doivent connaître les sujets importants et, par conséquent, avoir le niveau d'éducation suffisant pour les comprendre. Il s'agit, par exemple, de l'amélioration des conditions de santé à travers le monde, ou de la baisse des taux de natalité dans les pays développés et de leur élévation dans les pays en développement qui modifient l'équilibre démographique mondial. En conséquence, la population est vieillissante et diminue dans les premiers, alors qu'elle est en augmentation dans les seconds. Ces tendances démographiques ont des répercussions sur les schémas mondiaux du commerce et de la consommation, l'utilisation énergétique et les ressources, l'environnement et les relations internationales. Comprendre les origines de ces tendances démographiques, et les alternatives possibles pour y faire face, requiert de connaître les normes culturelles de différentes sociétés, les disparités dans la répartition des ressources, l'économie du développement, ainsi que d'avoir des connaissances en politique comparée.

Les ressources visant à l'acquisition de ce type de compétences sont les suivantes : des manuels scolaires adaptés, un matériel pédagogique complémentaire – ouvrages de références et vidéos, dossiers et rapports sur les événements actuels, qui peuvent être très fluctuants et nécessitent l'actualisation des connaissances – des documents d'appui pour les enseignants, le perfectionnement professionnel des enseignants, ainsi que des plages horaires dans le curriculum et le travail personnel qui seront consacrées à ces sujets. Ces compétences peuvent être acquises par le biais d'un contenu innovant ou de nouvelles activités, à la fois dans les cadres curriculaires existants et les cours qui seront mis en place. Il sera en revanche beaucoup plus difficile, dans la plupart des cas, de négocier l'introduction de nouveaux objectifs scolaires ou la mise au point de nouveaux cours.

Ces compétences peuvent s'inscrire dans le cadre des programmes scolaires formels, mais aussi de projets périscolaires, de projets avec les pairs, ou de programmes d'été. Ces compétences peuvent s'acquérir en partie également en étudiant à l'étranger et par le biais de programmes d'échanges et de projets communs de recherche, lorsque les étudiants de différents pays travaillent ensemble, à l'aide d'outils technologiques. Le

projet *Global Classroom* de l'Association des Nations Unies aux États-Unis² offre la possibilité aux élèves des écoles de centres urbains d'aborder les multiples aspects de la négociation transnationale, et de développer les capacités à s'y engager de manière éclairée, sous l'angle de différents pays ou groupes qui y sont impliqués.

C'est par des expériences authentiques que les élèves apprendront à connaître le monde. Les moyens de les y inciter et de les motiver en ce sens varient évidemment selon le niveau scolaire. L'intérêt des élèves, en deuxième année du primaire, peut être suscité par des histoires bien écrites sur des enfants vivant dans différentes parties du globe, par des films de bonne qualité qui compléteront ce type d'enseignement, ou encore, par des visites et des échanges avec des élèves du secondaire ou du supérieur résidant dans d'autres parties de la planète. Il est probable que les collégiens soient davantage stimulés par des projets de recherche qui les conduiront à explorer les questions qui les intéressent sous un angle comparatif, ou par des échanges électroniques avec des camarades de classe associés à des projets communs, dans des écoles semblables d'autres régions du monde. Les étudiants du secondaire seront davantage stimulés par des sujets liés à l'histoire et la géographie mondiales, leur permettant d'acquérir des connaissances pour interpréter les événements internationaux du moment; les conversations par vidéoconférence avec des lycéens d'autres établissements éloignés; les voyages d'études, les échanges entre étudiants, les possibilités d'études à l'étranger, et les séminaires sur des questions ou des secteurs touchant les affaires internationales. Les bibliothèques contenant un grand nombre de collections et de supports audiovisuels, ainsi qu'une sélection judicieuse de ressources sur internet, seront indispensables si l'on veut amener l'étudiant à être autonome et à assumer la responsabilité de son propre apprentissage dans ce domaine.

L'association de ces trois types de compétences et leur niveau d'acquisition varieront selon les professions et les degrés, de la maternelle au supérieur.

En partenariat avec d'autres institutions telles que les universités, les musées, les bibliothèques publiques, les maisons d'édition et les médias, les écoles transmettront des connaissances sur d'autres pays et cultures, et sur les processus d'interdépendance qui lient les pays entre eux aujourd'hui. Les écoles peuvent, tout au long de la vie, stimuler cet engagement, par la formation aux affaires internationales, aux dispositions propres à valoriser les différences culturelles, et à l'aptitude à les comprendre pour élaborer un cadre de valeurs internationales. Ces valeurs sont la compassion, la bienveillance, le souci des autres, le respect et la réciprocité; l'engagement au respect des droits de l'homme universels et des pactes internationaux

2. <http://www.unausa.org>.

(notamment l'élargissement des libertés et des capacités humaines, et la reconnaissance de l'égalité fondamentale de tous les peuples); et l'engagement à protéger l'environnement et à relever conjointement les défis mondiaux. La connaissance, l'engagement et les valeurs sont les domaines cognitifs et comportementaux que l'éducation planétaire devrait cibler.

3 ÉDUCATION DES CITOYENS DU MONDE ET ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

Les valeurs internationales (première dimension éthique des compétences mondiales) peuvent s'acquérir en se fondant sur les connaissances essentielles en matière de droits de l'homme, en transmettant aux étudiants non seulement des connaissances sur ces droits et sur leur histoire, mais aussi en leur apprenant à les valoriser, à percevoir la façon dont ils sont respectés dans les diverses communautés d'origine des étudiants, et à agir pour faire progresser l'exercice de ces droits. Apprendre à comprendre l'importance des droits de l'homme et agir sur cette base est la pierre angulaire de la civilité et de la paix internationales. Et, comme le stipule la première phrase de la Déclaration universelle des droits de l'homme, « la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde ». L'éducation aux droits de l'homme offre un cadre à la lumière duquel peuvent être examinées les différentes formes d'intolérance conduisant à leur violation; cela permet aussi d'en reconnaître et d'en combattre les formes les plus extrêmes, à savoir le sexisme, le racisme, l'ethnocentrisme, l'islamophobie, l'antisémitisme, le nationalisme agressif, le fascisme, la xénophobie, l'impérialisme, l'exploitation, le fanatisme religieux et la répression politique (Reardon, 1997).

Mais, au-delà de l'instruction en tant que telle, c'est le contexte éducatif qui primera pour l'éducation des citoyens du monde. Le contexte comprend les possibilités offertes aux étudiants de connaître et de collaborer avec des étudiants dont la culture, la race, l'environnement socio-économique sont différents; l'ambiance scolaire dans les relations du personnel éducatif avec les étudiants, ainsi qu'avec les parents et autres membres de la communauté; et les normes sociales qui régissent les relations entre ces différents groupes. C'est le contexte communautaire, culturel et social au sens large qui permettra aux étudiants d'acquérir des compétences à la citoyenneté, car c'est ce contexte qui influence leur interprétation de leur expérience scolaire et leurs choix des rôles à jouer en dehors de l'école. Les élèves doivent exercer leurs droits humains et leurs écoles sont censées fournir des expériences authentiques de pratique de la tolérance. C'est à l'école que les étudiants apprendront à respecter la dignité humaine, l'égalité des droits, et à apprécier les différences et la tolérance. Outre des connaissances

sur les droits de l'homme, les étudiants doivent également acquérir des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles pour être en mesure de régler pacifiquement les conflits, et faire face à la violence (Reimers & Villegas-Reimers, 2006).

Il est nécessaire d'élargir l'instruction sur les droits de l'homme et de dispenser une éducation au respect et à la tolérance. Il importe de doter les étudiants des connaissances et des capacités qui leur permettront d'agir de façon moralement réfléchie, et de les encourager à le faire et à assumer la responsabilité de leurs actes dans le monde réel. Il importe aussi de leur donner les moyens d'acquérir des compétences et de les mettre en pratique dans la vie réelle, en d'autres termes, d'établir un lien entre connaissances abstraites et action. Les projets de formation en matière de services internationaux sont des exemples d'activités permettant de jeter un pont entre l'acquisition des connaissances et la propension à assumer ses propres responsabilités face aux besoins des communautés.

4 DÉFIS ET OPPORTUNITÉS DE L'ÉDUCATION PLANÉTAIRE

Puisque l'éducation aux compétences mondiales est souhaitable, et puisque nous avons les moyens de la transmettre, en partie, dans les écoles, pourquoi ne pas la dispenser à grande échelle, partout dans le monde? De fait, le problème réside dans l'absence de priorités politiques pour réaliser cet objectif; dans une base de connaissances insuffisante pour appuyer efficacement l'éducation planétaire; et dans les capacités limitées des enseignants à faire en sorte que leurs étudiants s'engagent sérieusement à acquérir de solides compétences mondiales. Ce sont là les trois principaux défis à relever pour que les écoles publiques se réorientent vers l'éducation planétaire généralisée. Compte tenu de ces défis, les possibilités sont les suivantes: a) l'intégration des compétences mondiales dans le programme politique en matière d'éducation; b) la mise au point d'une base de connaissances solides sur les méthodes qui fonctionnent, leurs conséquences ainsi que leurs coûts; et c) les possibilités offertes aux enseignants de s'y préparer et de se doter d'un matériel pédagogique de haute qualité. J'ai déjà expliqué ailleurs comment développer ces opportunités (Reimers, 2009).

5 CONCLUSION

La mondialisation a créé un contexte totalement nouveau pour nous tous. Préparer les étudiants, et les doter des compétences et des dispositions éthiques qui leur permettront d'inventer leur avenir, tout en améliorant le bien-être des êtres humains dans ce nouvel espace, est le plus grand défi à

relever pour les écoles d'aujourd'hui. L'éducation planétaire est un objectif particulièrement pertinent pour les écoles, dont la visée, de longue date, est d'atténuer la violence et de contribuer à la paix. Pour ce faire, nous devons nous concentrer sur trois objectifs et sur trois moyens d'action. Ces objectifs sont le développement de valeurs mondiales, de compétences en langues étrangères, et d'expertise en matière d'affaires étrangères et de mondialisation. Les moyens d'action consistent à élaborer des compétences mondiales en tant que politique prioritaire des systèmes d'éducation de masse; développer la base de connaissances scientifiques permettant de déterminer les éléments qui fonctionnent, leurs conséquences et leurs coûts; et continuer d'offrir des curricula de qualité, du matériel pédagogique et des possibilités de formation aux enseignants. Le chemin est clair, et il est à la portée de tous; et les avantages potentiels qu'il présente sont beaucoup plus importants que les approches coûteuses et compliquées que nous continuons d'adopter, dans l'espoir de parvenir à la paix et la stabilité internationales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Banta, B. (1993). *Peaceful Peoples: An Annotated Bibliography*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Bower, B. (2009). Controversial Signs of Mass Cannibalism. *Science News*. Consulté le 11 janvier 2010 dans <http://www.wired.com/wiredscience/2009/12/controversial-signs-of-mass-cannibalism/>
- Coenders, M., Lubbers, M. & Scheepers, P. (2009). Opposition to Civil Rights for Legal Migrants in Central and Eastern Europe: Cross-national Comparisons and Explanations. *East European Politics & Societies*, 23(2), 146-164.
- Comenius, J. (1642/1969). *A reformation of schools* (S. Harlif, Trad.). Menston (Yorks): Scholar Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hamann, B. (1996). *Bertha von Suttner*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Huntington, S. (1993). The Clash of Civilizations. *Foreign Affairs*, 72(3), 22-49.
- Kandel, I. (1930). *Essays in Comparative Education*. New York: Teachers College Columbia University.
- Marshall, M. G. (2008). *Major episodes of political violence, 1946-2007*. Consulté le 30 septembre 2008 dans <http://www.systemicpeace.org/warlist.htm>

- Maurette, M. T. (1948). *Educational techniques for peace: do they exist?* Paris : UNESCO. Consulté le 15 février 2010 dans <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001582/158270eb.pdf>
- Post, J. (2007). *The Mind of a Terrorist: The Psychology of Terrorism from the IRA to al-Qaeda*. New York: Palgrave Macmillan.
- Reardon, B. A. (1997). *Tolerance – The Threshold of Peace*. Paris : UNESCO.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, Identity and Education: Examining the Public Purposes of Schools in an Age of Globalization. *Prospects*, 36(3), 275-294.
- Reimers, F. (2009). Educating Global Citizens. In J. E. Cohen & M. B. Malin (Ed.), *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education* (pp. 183-202). New York : Routledge.
- Reimers, F. & Villegas-Reimers, E. (2006). School Culture and Democratic Citizenship in Latin America. In J. Kagan & L. E. Harrison (Ed.), *Developing Cultures: Essays in Cultural Change* (pp.95-114). New York : Routledge.
- Scanlon, D. G. (1959). Pioneers of international education: 1817-1914. *Teachers College Record*, 62, 209-219.
- UNESCO. (1945). *Constitution of United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris : UNESCO. Consulté le 18 janvier 2010 dans http://www.icomos.org/unesco/unesco_constitution.html
- United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division. (2006). *International Migration*. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division.

Notices biographiques

Abdeljalil Akkari est professeur à l'Université de Genève dans le domaine des dimensions internationales de l'éducation. Il a auparavant travaillé aux Universités de Fribourg et du Maryland. Il a également dirigé le secteur recherche de la HEP-BEJUNE (Bienne, Suisse). Ses principaux travaux de recherche concernent l'internationalisation des politiques éducatives, l'éducation des minorités culturelles et l'analyse de l'évolution contemporaine des inégalités éducatives.

Adresse: Université de Genève
Section des sciences de l'éducation
40, boulevard du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Courriel: abdeljalil.akkari@unige.ch

Sophie Alby est titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'Université Lumière Lyon 2 intitulé « Contacts de langues en Guyane française: une description du parler bilingue kali'na-français ». Elle est maître de conférences à l'IUFM de la Guyane et membre du laboratoire SEDYL (ex-CELIA). Ses principaux domaines de recherche sont les interactions plurilingues, les phénomènes de contacts de langues et les politiques linguistiques éducatives.

Adresse: IUFM de la Guyane, Pôle Universitaire
2091, route de Baduel
B.P. 6001
97306 Cayenne Cedex
Courriel: alby.sophie@gmail.com

Maryvonne Charmillot est maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses enseignements portent sur la démarche compréhensive. Ses recherches, développées dans les champs de la santé et de la maladie, du

lien social et de la formation, accordent une part importante aux dimensions épistémologiques et méthodologiques et ont été réalisées en grande partie au Burkina Faso. Elle mène actuellement un travail de recherche sur l'expérience de la maladie comme source de formation de soi et est engagée dans un projet relatif à la procréation médicalement assistée au Burkina Faso.

Adresse: Université de Genève
Section des sciences de l'éducation
40, boulevard du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Courriel: maryvonne.charmillot@unige.ch

Alexandre Dormeier Freire occupe actuellement les postes de responsable académique Asie du *International Executive Master in Development Studies* et de chargé d'enseignement et de recherche à l'Institut de Hautes Études Internationales et du Développement à Genève. Docteur en études du développement, et sociologue de formation, ses principales thématiques de recherche concernent les mutations des systèmes éducatifs et leurs conséquences sociales dans les pays émergents d'Asie du Sud-Est. Ses travaux récents dans le champ de l'éducation en Asie portent notamment sur les effets des accords de l'OMC, sur les questions des inégalités sociales ainsi que sur les transformations des politiques de l'enseignement supérieur.

Adresse: Graduate Institute of International
and Development Studies (IHEID)
24, rue Rothschild
C.P. 136
CH-1211 Genève 21
Courriel: alexandre.freire@graduateinstitute.ch

Vijé Franchi est psychologue clinicienne et maître de conférences habilitée à l'Université Paris V, membre du Laboratoire IPSé (Université Paris X). Elle s'est formée à la psychothérapie psychanalytique d'enfants et d'adolescents à la *Tavistock Clinic* de Londres. Elle est impliquée dans la formation en interculturel de psychologues en Afrique du Sud, où elle a occupé un poste de maître de conférences à l'Université du Witwatersrand. Elle développe des programmes de recherche et de formation autour des problématiques de la dynamique identitaire aux prises avec les enjeux socio-historiques et politiques de l'interculturel et du racisme et s'intéresse, notamment, aux vécus de violence en milieu éducatif.

Adresse: Laboratoire IPSé-C 320
EA InterPsy 4432, UFR SPSE
Université Paris Ouest-Nanterre La Défense
200, avenue de la République
F-92001 Nanterre
Courriel: vije.franchi@wanadoo.fr

Nolwen Henaff, économiste, est chargée de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) à Paris. Ses recherches sur le marché du travail et la relation éducation-formation-emploi au Viêt Nam l'ont conduite à s'intéresser aux questions liées au financement de l'éducation, aux relations entre éducation et pauvreté, aux inégalités éducatives et à la qualité de l'éducation. Ses travaux portent sur l'Asie du Sud-Est et l'Afrique subsaharienne.

Adresse: Institut de recherche pour le développement
UMR 196 Ceped
32, avenue Henri Varagnat
F-93143 Bondy Cedex
Courriel: nolwen.henaff@orange.fr

Jeannine Ho-A-Sim est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de la Martinique, coordonnatrice de la formation au concours de Conseiller Principal d'Éducation, membre du Centre de Recherche Interdisciplinaire en Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines (CRILLASH) de l'Université des Antilles et de la Guyane. Ses recherches portent actuellement sur la construction de la notion de citoyenneté dans le contexte culturel hétérogène guyanais.

Adresse: IUFM de Martinique
Route du Phare
B.P. 678
97262 Fort-de-France Cedex
Courriel: jeannine.hoasim@iufm-martinique.fr

Luna Iacopini, après avoir travaillé au Viêt Nam dans le cadre d'un projet réalisé par le Bureau International du Travail dans le secteur du *Labour Market Information and Skills Development*, poursuit ses études doctorales à l'Université de Genève où elle occupe un poste d'assistante d'enseignement et de recherche. Ses travaux portent sur l'internationalisation et la privatisation de l'enseignement supérieur ainsi que sur l'insertion professionnelle des diplômés des universités d'Hanoi.

Adresse: Université de Genève
Section des sciences de l'éducation
40, boulevard du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Courriel: luna.iacopini@unige.ch

Marie-France Lange, sociologue, est directrice de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) à Paris. Ses recherches portent sur les systèmes éducatifs des pays du Sud. Ses travaux ont été réalisés principalement en Afrique (Togo, Mali et Burkina Faso), et plus récemment en Asie

(Cambodge, Laos et Viêt Nam). Elle développe une approche comparative des dynamiques, des enjeux et des modalités de l'éducation au Sud centrée sur l'articulation entre les politiques nationales d'éducation et les stratégies éducatives des familles.

Adresse: Institut de recherche pour le développement
UMR 196 Ceped
32, avenue Henri Varagnat
F-93143 Bondy Cedex
Courriel: lange.marie-france@wanadoo.fr

Thibaut Lauwerier, après avoir suivi une formation universitaire en histoire, en sciences politiques et en études du développement, poursuit actuellement ses études doctorales en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, où il travaille comme assistant de recherche et d'enseignement. Sa thèse traite des influences de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation de base en Afrique de l'Ouest. Ses travaux portent principalement sur l'internationalisation des politiques éducatives, ainsi que sur l'analyse du rôle de l'éducation dans le développement et des transformations de la forme scolaire dans les pays du Sud.

Adresse: Université de Genève
Section des sciences de l'éducation
40, boulevard du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Courriel: thibaut.lauwerier@unige.ch

Jean-Paul Payet, sociologue, est professeur à l'Université de Genève. Ses recherches sur l'école en contexte disqualifié s'articulent à une réflexion sur les processus de reconnaissance des « acteurs faibles » dans les institutions contemporaines. Il anime l'équipe de recherche Sociologie de l'action-Transformations des institutions-Éducation (SATIE).

Adresse: Université de Genève
Section des sciences de l'éducation
40, boulevard du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Courriel: jean-paul.payet@unige.ch

Camila Pompeu Da Silva, diplômée de la Faculté des arts du Paraná (Brésil), a obtenu une maîtrise en éducation à l'Université Catholique du Paraná. Ses recherches concernent l'éducation artistique et interculturelle. Elle a également participé à une recherche internationale sur la qualité de l'éducation de base au Brésil. Elle est actuellement doctorante à l'Université de Genève.

Adresse: R. Paulo Setubal, 1150 – Hauer
CEP 81630-110
Curitiba/PR – Brasil
Courriel: camila.pompeu@uol.com.br

Fernando Reimers a obtenu un doctorat en éducation à l'Université de Harvard. Il a travaillé comme spécialiste principal d'éducation à la Banque mondiale. Il est actuellement professeur à l'Université de Harvard et dirige le programme Éducation globale et politiques d'éducation internationale. Ses recherches présentes portent sur l'impact des politiques éducatives, le *leadership* et le développement professionnel des enseignants, et l'éducation à la citoyenneté.

Adresse: Harvard Graduate School of Education
6, Appian Way
Gutman 461
Cambridge, MA 02138
United States of America
Courriel: fernando_reimers@harvard.edu

Héloïse Rougemont est assistante d'enseignement et de recherche et doctorante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, dans le secteur de la formation des adultes. Titulaire d'un master de cette faculté, elle s'intéresse à la dimension expérientielle de la formation, d'un point de vue socio-anthropologique. Sa thèse aborde les processus de construction identitaire et de socialisation à l'œuvre dans un contexte dit « multiculturel », celui de la Nouvelle-Calédonie.

Adresse: Université de Genève
Section des sciences de l'éducation
40, boulevard du Pont-d'Arve
CH-1211 Genève 4
Courriel: heloise.rougemont@unige.ch

Fernand Sanou est expert principal en prospective du projet PNUD-Burkina Faso de renforcement des capacités dans le domaine de la gouvernance économique. Il a été professeur en sociologie de l'éducation (enseignement supérieur et postsecondaire) à l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso), après avoir été secrétaire général du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, directeur général de la culture, et secrétaire général des services de l'Éducation nationale. Ses recherches portent sur les politiques éducatives et le développement.

Adresse: 01 B.P. 3436
Ouagadougou 01
Burkina Faso
Courriel: sanouf@fasonet.bf

Frédéric Tupin est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes et membre du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN). L'ensemble de ses travaux de recherche se décline et s'articule autour de trois thèmes principaux : efficacité et équité des pratiques enseignantes ; politiques éducatives et effets sociaux ; contextes sociolinguistiques, politiques linguistiques et perspectives curriculaires. Si l'entrée première est sociologique, d'autres disciplines sont convoquées de façon complémentaire, parmi lesquelles on compte la sociolinguistique, les didactiques du plurilinguisme et l'éducation comparée.

Adresse : Centre de Recherche en Éducation de Nantes

UFR de Lettres et Sciences Humaines

Chemin de la Censive du Tertre

B.P. 81227

F-44312 Nantes Cedex 3

Courriel : frederic.tupin@wanadoo.fr

Joseph Zajda est directeur de l'Institut d'éducation internationale et comparative à la Faculté d'éducation de l'Université catholique australienne (Melbourne). Ses recherches actuelles portent sur la mondialisation et l'éducation comparée, la décentralisation et la privatisation de l'éducation, les réformes de l'éducation dans la Fédération de Russie et l'analyse des manuels scolaires d'histoire. Il a été président du Comité permanent des publications du Conseil mondial des associations d'éducation comparée de 2003 à 2007.

Adresse : Australian Catholic University

Locked Bag 4115

Fitzroy MDC

Fitzroy Victoria 3065

Australia

Courriel : joseph.zajda@acu.edu.au

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	
Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud	7
<i>Abdeljalil Akkari & Jean-Paul Payet</i>	
<i>Université de Genève</i>	
1 Introduction	7
2 La globalisation de la scolarisation	9
3 Internationalisation des politiques éducatives	14
3.1 Inégalités et équité	16
3.2 Privatisation, décentralisation et bonne gouvernance	18
3.3 Régulation et redevabilité (<i>accountability</i>)	19
4 Rapports Nord-Sud	20
5 Présentation des contributions	25
Références bibliographiques	30
TRANSFORMATIONS DES POLITIQUES ÉDUCATIVES	35
Décentralisation et privatisation dans l'éducation: le rôle de l'État	37
<i>Joseph Zajda</i>	
<i>Université catholique australienne</i>	
1 Le rôle de l'État dans l'éducation	37
1.1 L'État et le contrôle de l'éducation	40
2 Privatisation dans l'éducation	42
2.1 Définir la privatisation dans l'éducation	42
3 Dimensions politique et économique de la privatisation dans l'éducation	44
3.1 La privatisation et la métaphore de la « mauvaise santé de l'éducation »	44
3.2 Forces stimulant la privatisation dans l'éducation	44
3.3 La privatisation et ses conséquences en matière d'égalité dans l'éducation	46
4 Décentralisation et éducation	46
4.1 Aspects politico-économiques et administratifs de la décentralisation	47

4.2	Modèles de décentralisation de l'éducation	49
4.3	Fondements de la décentralisation dans l'éducation	51
5	Marchandisation mondiale de l'éducation et stratification sociale internationale	52
5.1	Privatisation et décentralisation: questions d'équité et d'égalité	52
6	Évaluation	55
7	Conclusion	56
	Références bibliographiques	57
Quelle éducation pour qui?		
Privatisation et évolutions des inégalités sociales au Viêt Nam 63		
<i>Alexandre Dormeier Freire* & Luna Iacopini**</i>		
<i>*IHEID, Genève **Université de Genève</i>		
1	Introduction	63
2	Définitions des inégalités sociales et de la privatisation dans l'éducation	65
2.1	Les inégalités sociales	66
2.2	La privatisation	67
3	Les transformations du système éducatif durant les premières années du <i>Doi Moi</i> (1986-1998)	69
3.1	L'accès, ou l'éducation (presque) pour tous	70
3.2	Le rôle de l'État et le partage des responsabilités financières	73
3.3	La fin des années 1990, le prélude à la privatisation	74
4	L'essor actuel de la privatisation et ses conséquences sur les inégalités et l'accès (1998-2009)	76
4.1	Les mécanismes et les contours de la privatisation au Viêt Nam	76
4.2	Le difficile contrôle des inégalités sociales	78
5	Conclusion	82
	Références bibliographiques	84
La qualité de l'éducation de base au Brésil: entre politiques éducatives et engagement des enseignantes 89		
<i>Abdeljalil Akkari* & Camila Pompeu Da Silva**</i>		
<i>*Université de Genève **Université Catholique du Paraná, Brésil</i>		
1	Introduction	89
2	Politiques éducatives et qualité de l'éducation	92
2.1	L'indice de développement de l'éducation de base	93
2.2	Les inégalités sociales et régionales	94
2.3	Les compétences des élèves	94
3	Le travail et l'engagement des enseignantes	96
3.1	L'enquête de terrain	96
3.2	Les principaux axes du discours des enseignantes sur la qualité de l'éducation et sur leur profession	97
3.2.1	<i>Le choix de la profession</i>	98
3.2.2	<i>La formation initiale et sa contribution à la qualité de l'enseignement</i>	101
3.2.3	<i>La contribution des méthodes d'enseignement à une éducation de qualité</i>	104

3.2.4	<i>L'infrastructure scolaire et l'importance du projet politico-pédagogique des écoles</i>	105
3.2.5	<i>La qualité de l'éducation dans les réseaux privé et public d'enseignement</i>	107
3.2.6	<i>L'image et la reconnaissance de la profession</i>	108
3.2.7	<i>Les priorités pour améliorer l'éducation publique</i>	111
4	Vers une articulation entre les politiques publiques et le travail des enseignantes	113
5	Conclusion	116
	Références bibliographiques	117
	L'éducation supérieure dans les politiques éducatives en Afrique subsaharienne. Le cas du Burkina Faso	119
	<i>Fernand Sanou* & Maryvonne Charmillot**</i>	
	<i>*PNUD, Ouagadougou **Université de Genève</i>	
1	Introduction	119
2	L'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne	121
3	Les politiques éducatives au Burkina Faso	123
3.1	La période de planification pour le développement (1960-1990)	123
3.2	L'ajustement sectoriel éducationnel (1991-2000)	125
3.3	Le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté et le Plan décennal de développement de l'enseignement de base (2001-2010)	125
3.3.1	<i>Évolution du nombre d'écoles et de salles de classe entre 2000-2001 et 2006-2007</i>	127
3.3.2	<i>Évolution du taux brut de scolarisation entre 2000-2001 et 2006-2007</i>	128
3.3.3	<i>Performances scolaires et acquis des élèves</i>	128
4	La formation des maîtres en question	130
5	L'enseignement supérieur au Burkina Faso	131
5.1	Les raisons de la colère	131
5.2	L'enseignement supérieur privé: une solution insatisfaisante	135
5.3	Réformes proposées	137
6	Primairement et chômage des intellectuels: deux pièges à éviter	139
7	Conclusion	142
	Références bibliographiques	143
	TENSIONS ENTRE GLOBALISATION ET INDIGÉNISATION	147
	Le système éducatif de l'île Maurice: entre globalisation et amélioration de la qualité de l'éducation	149
	<i>Frédéric Tupin</i>	
	<i>Université de Nantes</i>	
1	Poser le cadre	149
2	Vers une diversification subnationale	151
3	La question des transferts au centre	153

4	Repenser la démarche globale des expérimentations	154
5	L'expérimentation négociée du BEC	157
6	Discussion	162
	6.1 Les étapes ultérieures à franchir	162
	6.2 <i>Quid</i> des obstacles présents et à venir?	163
	6.3 De la pertinence de l'approche de Schriewer?	165
	Références bibliographiques	166
Des obstacles à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et bilingue en contexte péruvien. Une analyse à trois niveaux		169
	<i>Héloïse Rougemont</i>	
	<i>Université de Genève</i>	
1	Introduction	169
2	Le niveau national : système éducatif national péruvien	170
	2.1 Méthode et présentation du matériel	170
	2.2 Conception curriculaire nationale 2009	171
	2.3 Synthèse	178
3	Le niveau régional : Éducation interculturelle et bilingue en Amazonie	180
	3.1 Méthode et analyse du matériel	180
	3.2 Une initiative d'EIB en Amazonie : le FORMABIAP	181
	3.3 Cours et travaux de diplôme au FORMABIAP	184
	3.4 Suspension du FORMABIAP	185
	3.5 Synthèse	188
4	Le niveau local : entretiens avec les étudiants du FORMABIAP	189
	4.1 Méthode et analyse du matériel	189
	4.2 Le concept d'internationalisation à l'épreuve de l'Éducation interculturelle et bilingue : centralisation/régionalisation de la formation <i>versus</i> indigénisation d'un curriculum	189
	4.3 Synthèse	192
5	Conclusion	193
	Références bibliographiques	194
Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane		197
	<i>Sophie Alby* & Jeannine Ho-A-Sim**</i>	
	<i>*IUFM de la Guyane **IUFM de la Martinique</i>	
1	L'école face à l'enjeu de la diversité	198
	1.1 La Guyane, un département français	198
	1.2 La diversité linguistique et culturelle, un enjeu pour l'école	200
	1.3 Complexité des situations scolaires dans le département	201
2	L'échec de l'école face à la diversité	204
	2.1 L'échec scolaire en Guyane	204
	2.2 Les actions contre l'échec scolaire	206
	2.3 Des alternatives politico-juridiques à la question éducative	210
3	La prise en compte de la pluralité, une alternative locale	212
4	En conclusion : le global au service du local	215
	Références bibliographiques	215

INTENTIONS DÉMOCRATIQUES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES	219
«Vu d'en bas». La transformation de l'école sud-africaine, à l'aune des expériences subjectives	221
<i>Vijé Franchi* & Jean-Paul Payet**</i>	
<i>*Université Paris X **Université de Genève</i>	
1 Introduction	221
2 Problématisation	222
2.1 Le contexte	222
2.1.1 <i>L'apartheid et son héritage dans la transformation démocratique</i>	222
2.1.2 <i>Le système éducatif sud-africain : enjeux de la transformation</i>	223
2.2 Objectifs et cadre notionnel de la recherche	225
3 Méthodologie	226
3.1 Méthode	226
3.2 Échantillonnage	227
3.3 Recueil des données	228
3.4 Analyse et interprétation des données	229
4 Résultats et interprétation	230
4.1 Portrait de quatre établissements	230
4.1.1 <i>La déségrégation raciale des établissements</i>	230
4.1.2 <i>L'égalité dans l'enseignement : un vœu pieux et un discours de vitrine</i>	233
4.2 Le vécu des enseignants	234
4.2.1 <i>Les inégalités d'accès à l'offre d'éducation</i>	234
4.2.2 <i>Des enseignants inégalement formés</i>	235
4.2.3 <i>L'injonction croissante d'évaluation</i>	237
4.2.4 <i>« Mauvaises » et « bonnes » pratiques... culturelles</i>	238
4.3 L'impact sur les enseignants : pratiques éducatives et positionnement professionnel	239
4.3.1 <i>Sentiment d'infériorité et manque de reconnaissance</i>	239
4.3.2 <i>Absorption ou intégration ? La place de la culture de l'autre dans la communauté scolaire</i>	240
4.3.3 <i>L'accueil du vécu émotionnel des élèves : un second traumatisme</i>	241
5 Discussion : anomie des professionnels et anomie du système	243
6 En guise de conclusion	245
Références bibliographiques	246
Accès à l'éducation et pauvreté au Viêt Nam	249
<i>Marie-France Lange & Nolwen Henaff</i>	
<i>IRD, Paris</i>	
1 Présentation des enquêtes de terrain	251
2 Réduction de la pauvreté et progrès de la scolarisation	256
3 Les contraintes physiques d'accès à l'école	260
4 Les contraintes financières d'accès à l'école	262

5	Vulnérabilité et accès à l'école	266
6	Les inégalités d'accès à la connaissance	269
7	Conclusion	272
	Références bibliographiques	275
 SAVOIRS TRANSMIS PAR LA SCOLARISATION : ENTRE GLOBALISATION ET LOCALISATION		 279
 Éducation non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone		 281
	<i>Thibaut Lauwerier</i>	
	<i>Université de Genève</i>	
1	Le contexte éducatif en Afrique de l'Ouest	281
	1.1 L'école face à d'autres formes éducatives	281
	1.2 L'éducation non formelle et l'alphabétisation	283
2	Participation des communautés locales	285
	2.1 Question de la participation	285
	2.2 Contexte de décentralisation en Afrique de l'Ouest	287
	2.3 Implication réelle des communautés	288
	2.4 Limites de la participation communautaire	289
3	Un autre souffle pour les communautés locales ?	292
	3.1 L'émergence d'autres formes éducatives en lien avec les attentes des communautés locales	292
	3.2 Quels avantages pour les communautés locales ?	293
	3.3 Des communautés en attente	296
4	Conclusion	297
	Références bibliographiques	298
 Éducation au cosmopolitisme et à la paix		 301
	<i>Fernando Reimers</i>	
	<i>Université de Harvard</i>	
1	Définir et mettre au point les compétences mondiales	307
2	Comment acquérir des compétences mondiales ?	307
3	Éducation des citoyens du monde et éducation aux droits de l'homme	312
4	Défis et opportunités de l'éducation planétaire	313
5	Conclusion	313
	Références bibliographiques	314
 Notices biographiques		 317
 Table des matières		 323

Collection Raisons Éducatives

Concept éditorial

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas:
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

Marcel CRAHAY & Sabine VANHULLE (responsables du comité de rédaction), Abdeljalil AKKARI, Kristine BALSLEV, Jean-Michel BAUDOUIN, Sylvie CÈBE, Joaquim DOLZ, Georges FELOUZIS, Laurent FILLIETTAZ, Siegfried HANHART, Rita HOFSTETTER, Florence LIGOZAT, Valérie LUSSI, Olivier MAULINI, France MERHAN, Lucie MOTTIER, Jean-Paul PAYET, Christophe RONVEAUX, Bernard SCHNEUWLY.

ADRESSE: RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève – *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* – Uni-Pignon, 40 Bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courrier électronique : publications-ssed-infos@unige.ch

Secrétariat: Leïla LOUCA

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheurs en éducation suisses et étrangers. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs du comité scientifique.

Mariano ALIAGA, Ministère de l'éducation (Pérou) – Cristina ALLEMANN-GHIONDA, Université de Cologne (Allemagne) – Marc BAILLEUL, Université de Caen (France) – Jean-Marie BARBIER, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (France) – Bruno BARONNET, Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (France) – Jean-Michel BAUDOUIN, Université de Genève (Suisse) – Élisabeth BAUTIER, Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Ariane BAYE, Université de Liège (Belgique) – Cecilia BORGES, Université de Montréal (Canada) – Jean BOURDON, Université de Bourgogne (France) – Étienne BOURGEOIS, Université de Genève (Suisse) – Christian BRASSAC, Université de Nancy 2 (France) – Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève (Suisse) – Marie-Anne BROYON, HEP-VS (Suisse) – Michel CARTON, Institut de Hautes Études Internationales et du Développement (Suisse) – Pierre CASPARD, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Marie-Noëlle CHAMOUX, Centre national de la recherche scientifique (CNRS) (France) – Nadine CHARBONNEL, Université de Strasbourg (France) – Bernard CHARLOT, Université de Sergipe (Brésil) – Anne-Marie CHARTIER, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Yves CHEVALLARD, Institut universitaire de formation des maîtres, Aix-Marseille (France) – Marcel CRAHAY, Université de Genève (Suisse) – Lucien CRIBLEZ, Université de Zurich (Suisse) – Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Joaquim DOLZ, Université de Genève (Suisse) – Christine FÉLIX, IUFM Aix-Marseille (France) – Annick FLUCKIGER, Université de Genève (Suisse) – Théogène-Octave GAKUBA, HES-SO (Suisse) – José-Luis GARCIA GARRIDO, Université nationale d'éducation à distance, Madrid (Espagne) – Christiane GILLIÉRON, Université de Genève (Suisse) – Jean-Luc GURTNER, Université de Fribourg (Suisse) – Jean HEBBARD, Ministère de l'éducation nationale, Paris (France) – Christine HÉLOT, Université de Strasbourg (France) – France HENRI, Télé-université, Sherbrooke (Canada) – Geneviève JACQUINOT, Institut national d'agronomie et Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Stephanie LANGSTAFF, Institut de Hautes Études Internationales et du Développement (Éthiopie) – Yves LENOIR, Université de Sherbrooke (Canada) – Louis LEVY-GARBOUA, Université Paris I (France) – Colleen LOOMIS, Université Laurier (Canada) – Richard MACLURE, University of Ottawa (Canada) – Pierre MARC, Université de Neuchâtel (Suisse) – Eduardo MARTÍ, Universidad de Barcelona (Espagne) – Robert MARTY, Université de Perpignan (France) – Jean-Pierre MEUNIER, Université Catholique de Louvain (Belgique) – Olivier MEUNIER, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Nathalie MONS, Université de Grenoble II, Observatoire sociologique du changement (OSC-Sciences Po, Paris) (France) – Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève (Suisse) – Nicole MOSCONI, Université de Paris X Nanterre (France) – Lucie MOTTIER, Université de Genève (Suisse) – Fernand OUELLET, Université de Sherbrooke (Canada) – Jean-Louis PAOUR, Université de Provence, Marseille (France) – Jean-Paul PAYET, Université de Genève (Suisse) – Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Université de Neuchâtel (Suisse) – Marie-Jeanne PERRIN-GLORIAN, Université Paris VII (France) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – René RICKENMANN, Université de Genève (Suisse) – Laurence RIEBEN, Université de Genève (Suisse) – Christophe RONVEAUX, Université de Genève (Suisse) – Marie-Hélène SALIN, Université de Bordeaux 2 (France) – Frédéric SAUSSEZ, Université de Montréal (Canada) – Gérard SENSÉVY, IUFM de Bretagne, Université de Rennes (France) – Yves SCHWARZ, Université de Provence (France) – Claude SIMARD, Université de Laval (Québec, Canada) – Tod SLOAN, Lewis & Clark College (États-Unis) – François STOLL, Université de Zürich (Suisse) – Ronald SULTANA, University of Malta (Malte) – Juan-Carlos TEDESCO, IIEP, Buenos Aires (Argentine) – Agnès VAN ZANTEN, Centre national de la recherche scientifique (CNRS) (France) – Sabine VANHULLE, Université de Genève (Suisse) – ainsi que l'ensemble des membres de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.