

1

Introduction

Nolwen Henaff

L'émergence de la qualité comme condition nécessaire au développement de l'éducation

L'émergence de la qualité comme " exigence ", pour reprendre le terme utilisé par le Rapport de suivi mondial de l'éducation 2005 de l'Unesco consacré à la qualité de l'éducation, est un phénomène récent.

L'éducation devient dans les années soixante une variable déterminante de la croissance économique dans les modèles théoriques, à la suite des travaux de Mincer (1958), Schultz (1963) et Becker (1964) sur le capital humain. La période après guerre est caractérisée par une croissance soutenue et une expansion sans précédent de la scolarisation dans les pays industrialisés tandis que les pays nouvellement indépendants voient dans l'éducation un instrument d'émancipation nationale. Pendant cette période, comme le souligne le rapport Faure, « *L'urgence des tâches imposées par l'expansion de l'éducation a fait qu'on s'est intéressé surtout à l'aspect **quantitatif** de l'effort à fournir, des obstacles à surmonter, des déséquilibres à corriger.* » (Faure et al., 1972 : 64)

Dès le milieu des années soixante apparaissent cependant les limites du modèle d'expansion quantitative de l'éducation. En France, Bourdieu et Passeron (1964) mettent en évidence les inégalités dans l'accès à l'enseignement supérieur, et les chances de succès des étudiants en fonction de leur origine sociale et économique, et le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction des inégalités (1970). Dans cette lignée se développent de nombreux travaux qui mettent l'accent sur les inégalités dans l'accès à l'éducation et déboucheront dans un certain nombre de pays sur des politiques de discrimination positive. La question de la qualité de l'éducation apparaît également dans les travaux des économistes, mais sa prise en compte dans les modèles de croissance se heurte à la question épineuse de la mesure, en particulier dans une optique de comparaison internationale.

Parallèlement la Conférence de Jomtien en 1990 consacre l'engagement de la plupart des pays en faveur du développement de l'éducation. Si la qualité est mentionnée comme une dimension importante du développement de l'éducation, l'urgence est au

rattrapage en termes de taux de scolarisation, et la qualité est envisagée sous l'angle de l'achèvement du cycle d'études primaires. Pourtant, la progression de la scolarisation n'apporte pas les résultats escomptés en termes de croissance.

En économie du travail, les développements théoriques, en particulier " la théorie du signal " l'hypothèse que l'éducation n'a pas d'incidence forte sur la productivité et à la limite n'en a aucune. Elle permet seulement de signaler aux employeurs une ou plusieurs caractéristiques non directement observables sur des marchés du travail avec asymétrie d'information, comme l'ambition ou les aptitudes personnelles. Dans cette lignée, l'une des explications avancées pour expliquer la faible incidence du développement de la scolarisation sur la croissance économique en Afrique Sub-saharienne est : « *il est possible que la scolarisation n'accroisse pas en réalité les compétences cognitives ou la productivité.* » Il s'agirait donc d'un problème de qualité de l'éducation (Pritchett, 1999 : 2) Dans leur analyse du " miracle asiatique ", Birdsall et al. (1995) insistent a contrario sur le rôle d'une offre d'éducation de base de qualité permettant de stimuler la croissance par le biais d'un accroissement de la productivité et par la réduction des inégalités.

Dans la lignée des travaux de Romer (1986) et Lucas (1988), la Nouvelle Économie Classique va s'intéresser à la relation entre éducation et savoir, et mettre en évidence l'importance de la qualité de l'éducation dans la croissance à long terme (Lee & Barro, 2001). Une main-d'œuvre mieux éduquée, mieux formée, est plus à même, toutes choses égales par ailleurs, d'absorber les technologies modernes, et d'innover. L'apparition de tests internationaux des connaissances et l'amélioration progressive des appareils statistiques permettent d'améliorer la prise en compte de la qualité de l'éducation sous l'angle des acquis dans certaines matières, sans toutefois que la mesure soit très satisfaisante.

La théorie du Développement humain de Sen (1999) prend acte des effets positifs pour le développement mis en évidence par les modèles néoclassiques et de croissance endogène, et va plus loin dans la définition des externalités de l'éducation. Outre ses effets sur la croissance, l'éducation dans ce cadre apparaît à la fois comme un facteur d'émancipation pour l'individu - par la liberté de choix qu'il lui confère, et comme un facteur de développement - par ses effets sur la santé, la reproduction, le statut et la participation des femmes au marché du travail, et la démocratie.

Ces développements entraînent une évolution dans la conception de ce que doit être l'Éducation Pour Tous et une reformulation de ses objectifs lors du Forum de Dakar en 2000. Faisant le constat que « *six ans d'enseignement primaire de mauvaise qualité peuvent se traduire par un faible apprentissage, et, inversement qu'offrir une éducation de faible qualité conduit beaucoup moins d'enfants à terminer le primaire, ce qui va à l'encontre des objectifs de l'EPT.* » (Carnoy, 2004 : 4), le Cadre d'action de Dakar *engage les pays à assurer un enseignement primaire "de qualité"* » (EPT, 2004 : 31).

L'émergence de la qualité comme condition nécessaire au développement de l'éducation pour tous est donc la résultante à la fois d'évolutions théoriques et de leurs validations empiriques, et des évolutions concrètes des systèmes d'éducation. De la même façon, la notion de qualité de l'éducation au Viêt-nam doit être appréciée dans une perspective historique. Le système éducatif vietnamien actuel tient en effet ses caractéristiques à la fois des politiques éducatives – passées et présentes – et de la manière dont les différents acteurs y répondent. Il apparaît utile d'effectuer in brief retour historique permettant de replacer l'évolution du système éducatif vietnamien dans son contexte national et international, avant d'aborder la question centrale de cet ouvrage, celle de la qualité de l'éducation au Viêt-nam aujourd'hui.

Le contexte historique

À la suite des accords de Genève, en 1954, et jusqu'à la réunification du pays en 1976, la province de Khánh Hòa, qui se trouve au sud du 17^{ème} parallèle, fait partie de la République du Viêt-nam. La constitution de 1956 de la République du Viêt-nam prévoit que « *l'État s'efforcera de donner à chaque citoyen une éducation de base gratuite et obligatoire* » (Secretariat of State for Information : 28). Le principe de l'aide accordée aux étudiants brillants mais démunis est affirmé, ainsi que le droit pour les parents de choisir l'école de leurs enfants, et celui pour les individus et les associations de créer des écoles. Ces principes sont réaffirmés dans la constitution de 1967 (Office of Civil Operations, 1967 : 2). L'offre d'éducation dans le Sud est donc organisée selon un modèle de type occidental, incluant des écoles publiques, semi-publiques et privées, les programmes d'enseignement étant définis par le ministère de l'Éducation.

La guerre, qui a démarré en 1957, s'intensifie avec l'intervention des États-Unis, et les dépenses militaires prennent une importance

croissante par rapport aux dépenses civiles, ce qui entraîne « une diminution ou un non paiement des traitements des fonctionnaires ». (De Vienne 1994 : 89) et conduit les autorités à privilégier le recrutement d'enseignants contractuels (Unesco, 1961 : 34). Le financement de l'éducation est assuré par l'État (principalement au niveau local), les ménages, surtout dans le secteur privé qui prélève des frais de scolarité, et l'aide étrangère. En 1957/58, 74% du budget de l'éducation vient des provinces, et les différences entre les provinces sont importantes.¹

Après la réunification, les tentatives de mise en œuvre de la planification centralisée au Sud se heurtent à une forte résistance, y compris de la part de ceux qui, au Sud, avaient lutté pour la réunification et ont une légitimité politique sans être pour autant nécessairement acquis au communisme. Dans le domaine éducatif, le pays doit reconstruire, harmoniser et développer l'éducation dans l'ensemble du pays (Martin, 2000). Pendant cette période, le système éducatif se développe de manière soutenue, malgré la nécessité de renouveler la quasi-totalité des personnels enseignants au Sud², et une situation économique de plus en plus difficile. Outre les problèmes économiques et sociaux soulevés par la réunification, le coût de la reconstruction et l'isolement international qu'entraîne l'intervention au Cambodge en 1979, pèsent lourd sur les finances du Viêt-nam. Au cours de la décennie 1976-1986, enseignants et élèves voient leurs effectifs s'accroître de plus de 3% et de 1,6% respectivement en moyenne annuelle (Tổng Cục Thống kê, 1985 et 1993).

L'inflation va permettre d'augmenter les salaires nominaux dans le secteur éducatif tout en réduisant le poids de la masse salariale dans le revenu national. Entre 1976 et 1984, les salaires nominaux des fonctionnaires de l'éducation et de la formation augmentent de 16,6%

¹ Pour un élève du primaire, la province de Binh Dinh dépense moins de 200 VNS\$ tandis que Saigon en dépense 1 200 (Republic of Vietnam, Ministry of Education, s.d : 24).

² De nombreux enseignants ont quitté le Viêt-nam, comme beaucoup d'autres intellectuels et personnels qualifiés, dans les quelques années qui ont suivi la réunification. Les autres pouvaient conserver leurs fonctions, mais devaient accepter d'être rééduqués. Cette imposition, combinée à une chute significative des niveaux de rémunération des enseignants au Sud, leurs rémunérations s'alignant sur celles des enseignants du Nord, a incité les enseignants du Sud à quitter massivement le secteur éducatif.

par an en moyenne³ (Tổng Cục Thống kê 1985 : 353), mais dans le même temps, la masse salariale passe de 16% du revenu national en 1975 à seulement 5% en 1984 (Tổng Cục Thống kê 1985 : 22; 40; 352).

Au milieu des années 1980, l'économie vietnamienne est confrontée à une crise économique et financière profonde. Pour tenter de stimuler la croissance et de sortir de l'isolement, le parti décide lors de son VI^{ème} Congrès national en 1986 de lancer une série de réformes dans le cadre de la nouvelle politique de Renouveau. Pour maîtriser l'inflation, le gouvernement réduit les dépenses publiques et lance une série de réformes visant à mobiliser de nouvelles ressources pour l'éducation et la santé, tandis que le secteur d'État, restructuré pour améliorer ses performances, se sépare d'un million de travailleurs environ entre 1989 et 1994, et que les coopératives sont démantelées. Les réformes engagées et le retrait du Cambodge en 1989 entraînent la levée de l'embargo américain en 1994. L'inflation est maîtrisée, le Viêt-nam sort de l'isolement international, devient exportateur de riz et renoue avec la croissance dès le milieu des années 1990.

Le système d'éducation, au moment du lancement de la politique de Renouveau, est basé sur des réformes annoncées en janvier 1979, et conçu pour permettre au système éducatif de mieux répondre aux besoins économiques et sociaux de la nation. L'accent est mis sur la nécessité de porter le niveau scientifique et technologique du pays aux normes internationales pour permettre un accroissement de la coopération technique avec l'étranger, et sur la formation d'ouvriers, de techniciens, et de personnels d'encadrement qualifiés.

La fin de la gratuité scolaire et l'accès à l'éducation

Le Renouveau est un ensemble de réformes qui se traduisent par la mise en œuvre d'un véritable ajustement structurel. Au milieu des années 1980 en effet, le pays est confronté à une grave crise économique, qui rend indispensable une réduction des dépenses publiques. Avec le Renouveau, l'État renonce aux subventions dans les secteurs sociaux et accepte l'émergence de nouveaux acteurs aux

³ L'inflation, qui était de l'ordre de 20% à la fin des années 1970 passe à plus de 70% au cours de la première moitié des années 1980 et à 298,7% au cours de la seconde moitié. L'inflation ne sera finalement maîtrisée qu'à partir de 1989 (à l'exception de l'année 1998 qui est marquée par la crise financière asiatique). (Voir Van Arkadie and Mallon, 2003 : 295-298).

côtés des secteurs public et coopératif, s'inscrivant dans une logique de marché. On évoque désormais un " Socialisme de marché ".

La décision d'introduire des droits scolaires est prise en avril 1989 et entre en vigueur dès la rentrée 1989/90, tandis que la décollectivisation entraîne une réorganisation totale du système d'éducation pré-primaire dont les coopératives avaient la charge, pour l'essentiel. Entre 1988 et 1990, le pré-primaire perd 15% de ses effectifs, le primaire 0,7%, le secondaire de base 19% et le secondaire supérieur 27% (Tổng cục Thống kê 1993, 2005).

L'introduction de droits scolaires ne permet à elle seule d'expliquer ni l'importance de la crise scolaire ni la reprise, qui intervient dès 1990/91 dans le primaire, et l'année suivante pour les autres niveaux. Si les enfants retrouvent le chemin de l'école malgré la disparition de la gratuité scolaire, c'est d'abord parce que les familles croient en la capacité de l'éducation à assurer un avenir meilleur à leurs enfants, et à eux-mêmes par voie de conséquence, puisque la tradition confucéenne impose aux enfants, en particulier aux fils, de pourvoir aux besoins de leurs parents lorsque ceux-ci se retirent de la vie active. C'est en second lieu parce que la politique de stabilisation porte ses fruits. C'est enfin parce que la contribution des familles au financement de l'éducation a peut-être changé moins de volume que de nature en se monétarisant.⁴

Cependant, l'introduction de droits scolaires signifie que l'effort en faveur de l'éducation, qui était jusque là collectif, s'individualise, et que la participation de chacun selon ses capacités se transforme en une participation plus égalitaire mais moins équitable, même si des exemptions sont prévues pour les plus pauvres et si les tarifs sont fixés en fonction de la situation économique locale. Si les raisons économiques expliquent encore la moitié des abandons dans le primaire en 1993/94 (Tổng cục Thống kê, 1996 : 347-352), le taux d'abandon a été divisé par deux au cours des années 1990 (Unesco, 2003). La croissance économique permet à un nombre de familles de plus en plus important de faire face aux dépenses d'éducation tandis que les écarts s'accroissent entre la masse et les marges, à la fois en termes d'accès et de maintien dans le système scolaire.

⁴ Cette contribution a été considérable pendant toute la période de guerre, même si son ampleur, en nature pour l'essentiel, est difficile à estimer.

Il ne s'agit pas pour l'État de se désengager du secteur éducatif, mais de réorienter ses dépenses vers l'enseignement général, en particulier de base, au détriment de l'enseignement supérieur. La tendance est en effet à la hausse des dépenses publiques pour l'éducation, qui sont passées de 2,2% du PIB en 1992 à 3,2% entre 1994 et 2004. Le budget de l'éducation représente 23,5% des dépenses récurrentes de l'État en 2004, et 12,6% des dépenses totales en 2003 (Tổng Cục Thống kê, 2006).

Cette évolution tient en partie aux pressions extérieures. Le Viêt-nam s'engage dans le programme d'Éducation Pour Tous à la suite de la conférence de Jomtien en 1990, et la Banque mondiale commence ses activités au Viêt-nam à partir de 1993. Entre engagements internationaux et encadrement de l'aide, le Viêt-nam opte pour une stratégie éducative qui doit permettre au développement des ressources humaines d'accompagner l'industrialisation et la modernisation du pays. Alors que la généralisation du primaire est bien engagée, la priorité doit aller au secondaire de base, dont la généralisation est prévue à l'horizon 2015.

Les efforts de l'État permettent aux ménages de réduire leurs dépenses pour le secondaire de base au cours des années 1990. L'effort demandé aux parents s'est cependant considérablement accru depuis le lancement de la politique de rénovation en 1986. La part de l'éducation dans les dépenses non alimentaires des ménages passe de 7,2% en 1994 (Tổng Cục Thống Kê 1999 : 129) à 14% en 2002 pour l'ensemble de la population, et à plus de 16% pour le quintile le plus pauvre de la population (General Statistical Office 2004 : 116). Le coût pour les familles de la scolarisation d'un enfant dans le public varie d'une province à l'autre. Pour chaque province, ces coûts sont définis par décision du Comité populaire, qui plafonne les frais prélevés par les différents types d'écoles qui apparaissent au début des années 1990 à tous les niveaux du secteur éducatif à l'exception du primaire. Les frais de scolarisation comprennent les droits scolaires, la demi-pension, et les frais de construction et de maintenance de l'école.⁵ Ces coûts varient également au sein de chaque province : ils sont décroissants des grandes agglomérations jusqu'aux zones rurales les plus enclavées. Aucun droit n'est perçu

⁵ La loi sur l'éducation de 2005 simplifie la structure des frais, ne conservant que les droits scolaires et les droits d'enregistrement aux examens à compter de la rentrée 2006/07.

dans le primaire, mais les élèves sont soumis au paiement de frais tels que les frais de construction et de maintenance des écoles. Si les frais de scolarité sont le premier poste de dépense éducative, les ménages vietnamiens lui consacrant près de 30% de leurs dépenses d'éducation, les cours supplémentaires, qui en représentent 20%, sont le second.

En dépit de l'augmentation des coûts pour les parents, le développement de la scolarisation se poursuit à un rythme soutenu. La généralisation du primaire entraîne un allongement de la durée de scolarisation, amenant des cohortes toujours plus nombreuses vers des niveaux plus élevés d'éducation.

La socialisation de l'éducation

C'est au cours du VIII^{ème} congrès du parti communiste vietnamien en 1996 qu'est adoptée la politique de "Socialisation de l'éducation, de la santé et de la culture".⁶ Selon une déclaration récente du Secrétaire général du Parti : « *La socialisation de l'éducation signifie que l'État doit renforcer son rôle dans la mobilisation et l'octroi de ressources pour le développement de l'éducation. La socialisation de l'éducation encouragera les gens à apporter leur contribution matérielle et monétaire à l'éducation et à s'engager dans les écoles où étudient leurs enfants. Cet engagement doit aider les gens à comprendre que l'éducation vient du peuple et est réalisée par le peuple, pour le peuple* » (Vietnam News, 16 novembre 2004).

La socialisation de l'éducation, qui est une rationalisation ex-post de la décision de revenir sur la gratuité de l'éducation prise dans l'urgence de la crise de la fin des années 1980, permet avant tout de donner un sens idéologique et stratégique à des phénomènes dont la logique était fondamentalement économique. Il s'agit d'une véritable tentative de légitimation de la politique éducative de l'État. La doctrine de la socialisation cherche à renouer avec le mouvement d'émulation communiste et à retrouver l'élan en faveur de la scolarisation qui avait caractérisé la période de guerre, en restaurant la confiance de la population dans la capacité du gouvernement à assurer le développement du système éducatif. La socialisation permet de justifier l'existence de droits scolaires et l'ouverture du

⁶ Le cadre et les objectifs de la "socialisation" sont définis en 1997 (Décision 90/CP du 21 août) et précisés en 1999 (Décision 73/1999/ND-CP du 19 août).

système éducatif, qui se traduit par l'apparition de classes et d'écoles fondées par le peuple⁷, d'écoles semi-publiques⁸ et d'écoles privées⁹. Ces écoles compensent l'insuffisance de l'offre scolaire et accueillent les élèves faibles, à un coût pour les familles plus élevé que dans le public. Elles se développent essentiellement dans le pré-primaire, le secondaire, et la formation professionnelle et en milieu urbain, là où existe une demande solvable d'éducation. Les écoles privées sont interdites dans le primaire et leur développement reste faible dans l'ensemble du système éducatif, limité à la fois par la réticence des autorités éducatives à leur égard et par le coût qu'elles représentent dans un pays encore très pauvre. Toutes les écoles sont soumises aux mêmes règles en matière de pédagogie, de qualification des enseignants, et de programmes scolaires.

La diversification de l'offre scolaire a pour effet de renforcer la capacité de choix des familles et de diversifier les stratégies éducatives possibles pour leurs enfants, dans la mesure où ces familles peuvent faire face à la dépense. Pour les plus aisés, l'ouverture du pays autorise désormais la scolarisation dans des établissements étrangers au Viêt-nam dès la maternelle ou à l'étranger (parfois dès le collège). C'est désormais à l'aune des performances des différentes écoles, en particulier en matière d'accès à l'enseignement supérieur et d'insertion au marché du travail, qu'est mesurée la qualité de l'éducation dans les écoles publiques, laquelle fait l'objet de revendications croissantes de la part des familles.

Si la socialisation de l'éducation implique la mobilisation de l'ensemble de la société en faveur de l'éducation, sa nature reste discutée, tant les modalités de cette mobilisation manquent de clarté. Assimiler la socialisation de l'éducation à la privatisation du financement de l'éducation, comme certains ont pu être tentés de le

⁷ Les établissements "fondés par le peuple" sont la propriété de, et sont gérés par les organisations non-étatiques (syndicats, coopératives, union des femmes ou des jeunes...) sur la base de la couverture totale des coûts de fonctionnement.

⁸ Le statut d'établissement semi-public - établissements publics fonctionnant sur le principe de couverture des coûts - a été supprimé à la rentrée 2006, les écoles concernées devenant des écoles privées ou publiques selon les cas.

⁹ Les écoles privées sont à but lucratif et doivent à ce titre acquitter un impôt sur les bénéfices. La question des impôts acquittés par les écoles privées alors que d'autres pays subventionnent l'enseignement privé fait aujourd'hui l'objet de nombreux débats au Viêt-nam, en particulier à l'Assemblée nationale.

faire, serait cependant trop réducteur. Les efforts de la communauté pour amener, maintenir, ou ramener les enfants à l'école constituent un aspect fondamental de la mobilisation.

Depuis 2000, il y a dans chacune des 9 069 communes du pays au moins un fonctionnaire, généralement un enseignant détaché, en charge de la généralisation de l'éducation. Il suit l'âge et la situation éducative des enfants d'âge scolaire dans la commune avec l'aide du chef de village/quartier et organise la mobilisation¹⁰ pour maintenir à l'école les enfants en risque d'abandon ou pour encourager les enfants qui ont abandonné à retourner à l'école ou à s'inscrire en classe de généralisation.¹¹ Il existe donc un véritable réseau pour assurer la surveillance des enfants d'âge scolaire.

Le nombre d'enfants qui poursuivent leur scolarité dans les classes de généralisation est loin d'être négligeable. En 2003/04, dans la province of Khánh Hòa, les classes de généralisation du primaire comptaient 3 864 élèves et celles du secondaire de base 6 114, représentant respectivement 3 et 6,4% du total des élèves du primaire et du secondaire de base (Sở Giáo dục-Đào tạo Khánh Hòa, 2004).

L'émergence de la question de la qualité de l'éducation au Viêt-nam

La politique suivie par le gouvernement du Viêt-nam depuis la réunification du pays s'est inscrite dans la continuité de celle du gouvernement du Nord Viêt-nam. La priorité, nettement accordée à la quantité, s'est accompagnée d'efforts en faveur d'une amélioration progressive de la qualité : la durée de la scolarité a été allongé progressivement, la formation des enseignants a été organisée et leur niveau de formation s'est accru, des investissements ont été réalisés pour construire des écoles, améliorer les infrastructures scolaires et assurer leur maintenance, les contenus des programmes scolaires ont été régulièrement revus

¹⁰ Les chefs de village/quartier, les organisations de masse et les représentants des associations de parents d'élèves sont mobilisés pour assister le responsable de la généralisation dans sa tâche.

¹¹ Les élèves des classes de généralisation reçoivent du matériel et des manuels scolaires et leur éducation est gratuite. Le financement provient en partie des provinces et en partie du Programme ciblé pour l'éducation.

La généralisation de l'enseignement est l'une des tâches majeures de la Stratégie de développement de l'éducation pour 1991-2000.¹² Pour la période couverte par la Stratégie de développement de l'éducation 2001-2010, l'accent est mis désormais sur la généralisation de l'enseignement secondaire.¹³

Cependant, avec l'ouverture internationale, la comparaison avec les systèmes éducatifs des pays les plus avancés a fortement entamé la confiance qu'avaient pu placer le pays et sa population dans son système éducatif, en dépit de ses succès manifestes sur le plan quantitatif. La qualité de l'éducation au Viêt-nam a été remise en cause pour diverses raisons, de nature interne et externe.

Les causes internes de la remise en question de la qualité de l'éducation

L'abandon progressif de la planification centralisée a supprimé la relation automatique entre formation et emploi, laissant les populations désemparées face à la difficulté éprouvée par certains de trouver un bon emploi (i.e. de générer des revenus adéquats) malgré leur formation. Parallèlement, le Viêt-nam, à l'instar de ses modèles dans la région, principalement Singapour et la Corée, a construit sa stratégie de développement sur celui du capital humain. Cela suppose que le système d'éducation-formation soit en mesure de produire des travailleurs qualifiés et très qualifiés en quantité suffisante pour permettre l'évolution de l'appareil de production vietnamien vers des secteurs à forte valeur ajoutée et forte intensité en capital. Le Viêt-nam doit donc parvenir à rattraper les pays les plus avancés en termes de qualité de sa main-d'œuvre, sachant que son coût, encore faible, est un atout dans la concurrence qui l'oppose notamment à ses voisins dans la région.

Le passage de contributions en nature à des contributions monétaires de la part des familles, a eu pour effet d'accroître leur niveau d'exigence, en particulier pour ceux qui paient le plus, et sont de fait les plus aisés. Or avec la forte croissance qu'a connue le Viêt-nam au cours des quinze dernières années, la part des familles aisées dans

¹² Loi sur la généralisation de l'enseignement primaire (1991), promulguée à la suite de la conférence de Jomtien.

¹³ Loi sur l'éducation (1998) et décret 88/2001/NĐ-CP du 22/11/2001 sur la mise en œuvre de la généralisation du secondaire de base.

la population s'est considérablement accrue, et ce sont principalement ces familles qui mettent aujourd'hui la pression sur le système éducatif, tentant de le contourner par des stratégies diversifiées (contournement de la carte scolaire, envoi des enfants à l'étranger, cours supplémentaires...).

La construction d'un cadre législatif imposé par le passage à l'économie de marché et l'insertion internationale a accru le rôle de l'Assemblée nationale, qui est l'instance qui discute et vote les lois, et a voté en particulier la loi sur l'éducation, après de très longues discussions avec le gouvernement. Le parlement est particulièrement attentif aux questions éducatives, et ses membres n'hésitent pas à interpeller le gouvernement sur la question.

Enfin, le secteur éducatif a été traversé ces dernières années par un certain nombre de critiques portant sur le manque de transparence et d'efficacité du système, sur son incapacité à répondre aux besoins du marché du travail, sur la pertinence des programmes scolaires, sur les méthodes d'enseignement, et d'une manière générale sur la faible qualité de l'enseignement. Des efforts ont été faits par le gouvernement, avec le soutien actif de la communauté internationale pour introduire de nouvelles méthodes pédagogiques centrées sur l'apprenant à tous les niveaux du système éducatif, et pour former les enseignants à ces méthodes. La nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement est forte. Une étude réalisée en 2001 sur les résultats en lecture et mathématiques des élèves de classe 5 montre en effet que dans certaines zones, moins de 40% des élèves ont acquis des compétences d'apprentissage autonomes (The World Bank, 2004). Si la formation a été un succès au regard de l'implication des autorités - centrales et locales - et des enseignants aux programmes de formation, on peut s'interroger sur la réalité des changements dans les classes. Parallèlement, à la suite d'une directive de l'Assemblée nationale de décembre 2000, de nouveaux curricula ont été introduits progressivement à partir de la classe 6 en 2002/2003, sur la base d'un pilote expérimenté entre 1996 et 2000 en appui à l'introduction des nouvelles méthodes pédagogiques (Do Dinh Hoan, 2004).

Le développement de l'enseignement général, alors que l'accès aux lycées à l'université publics demeure rationné par les concours d'entrée, a renforcé la concurrence entre les élèves et convaincu les parents que l'enseignement public ne permettait pas de garantir le succès scolaire et que des efforts supplémentaires étaient nécessaires pour accroître les chances de réussite de leurs enfants. La faiblesse des salaires des enseignants, le nombre insuffisant d'heures de classe par rapport aux

normes internationales, et les limites dans l'accès à l'enseignement supérieur ont provoqué au cours des années le développement d'un système éducatif parallèle, ou de l' "ombre" (Bray, 2004). Au nombre des facteurs facilitateurs figure le fait que les enseignants ne sont rémunérés que pour une demi-journée de travail par jour¹⁴, ce qui justifie en partie la faiblesse des rémunérations, et laisse aux enseignants du temps pour se consacrer à leurs activités à titre privé. Au milieu des années 2000, ce système parallèle a pris des proportions très importantes. Comme le souligne le rapport sur les résultats de l'apprentissage des mathématiques et du vietnamien en classe 5 (dernière classe du primaire), la « *question des cours supplémentaires est politiquement sensible* » (The World Bank, 2004 : 80). La même étude constate que 38% des élèves de classe 5 reçoivent des cours supplémentaires, dispensés dans 96% des cas par leurs propres enseignants (p. 81-82).

Les bénéfices attendus de part et d'autre ne pouvaient pas ne pas conduire à des abus et on ne compte plus les dénonciations, par les autorités ou les médias, de cas de coercition de la part des enseignants destinés à s'assurer un public captif. Ces dérives expliquent l'attitude très hostile des autorités éducatives à l'égard de ces cours. Pourtant, ces mêmes autorités reconnaissent que les niveaux de rémunération très faibles justifient la recherche de revenus complémentaires par les enseignants. La complexité de la situation s'est renforcée du fait de la politique de rattrapage du Viêt-nam en matière éducative, qui prévoit en particulier l'allongement de la durée horaire annuelle de scolarisation, ce qui se traduit par la mise en place progressive de la journée complète dans les écoles. Les ressources de l'État ne permettent pas de financer la deuxième demi-journée, qui est donc à la charge des parents. Il ne s'agit plus alors de cours de soutien mais bien, de fait, d'une augmentation déguisée des frais de scolarité.

C'est dans un contexte de critique générale contre les échecs du système éducatif qu'une nouvelle Loi sur l'éducation a été votée en 2005, et un certain nombre de décisions et décrets ont été pris pour tenter d'améliorer la transparence et l'efficacité du secteur. Un certain

¹⁴ En particulier dans le primaire. Dans le secondaire, les enseignants ont un service de 20 séances (45 minutes) en collège (soit 15 heures) et de 18 séances en lycée (13h30). Les services des enseignants étaient dans le passé organisés de manière à permettre deux ou trois vacations par salle de classe, les enfants n'étudiant qu'une demi-journée. La seconde demi-journée correspond donc pour les enseignants à des heures supplémentaires.

nombre de ces décisions avaient pour objectif de limiter les possibilités pour les écoles de générer des revenus aux dépens des parents. La transparence est une obligation et les écoles ont l'obligation de porter à la connaissance des parents au début de l'année scolaire le montant détaillé des frais qu'ils devront acquitter pendant l'année.

Les facteurs externes de l'émergence de la notion de qualité

Parallèlement, la perception de l'éducation évoluait au niveau international. Alors que l'attention des grands forums internationaux avait dans le passé porté essentiellement sur les aspects quantitatifs du développement de l'éducation, la qualité est apparue de manière croissante comme un élément majeur de l'efficacité de l'éducation. Le Viêt-nam, comme la plupart des autres pays en développement, inscrit aujourd'hui son action dans le domaine de l'éducation dans le cadre du Programme d'Éducation Pour Tous (EPT), qui accorde une grande importance à l'amélioration de la qualité de l'éducation. En juin 2003, le Viêt-nam a lancé son " Plan d'Action National d'Éducation Pour Tous 2003-2015 " : « *Ce Plan d'Action est, d'une part, un outil permettant au Gouvernement d'ajuster les politiques au niveau macro dans le champ de l'EPT et un cadre pour le développement des plans d'EPT des provinces et des villes. Il constitue d'autre part un cadre d'orientation pour les organisations internationales, l'aide bilatérale et l'aide technique et financière des ONG, pour accélérer et assurer la qualité des activités d'EPT* » (avant-propos de Nguyễn Minh Hiên, alors Ministre de l'éducation et de la formation).

L'ensemble des organisations internationales, qui sont également les principaux bailleurs de fonds dans le domaine éducatif, portent désormais leur attention sur les questions liées à la qualité de l'éducation, qui ne doit pas être sacrifiée à la quantité. Bien qu'il n'y ait aucun consensus sur ce qu'est la qualité ou sur les moyens qui doivent être mis en œuvre pour l'améliorer, tout le monde s'accorde à penser que cette amélioration est l'une des conditions principales d'un bon fonctionnement des systèmes éducatifs et une garantie de leur durabilité.

Si l'importance accordée à l'éducation à la fois par les parents et l'État ne fait aucun doute, il est également évident que les faiblesses du système éducatif incitent les familles à mettre en place des stratégies supplétives ou de substitution. Mais nombre de familles n'ont pas la

possibilité de mettre en œuvre de telles stratégies, ou doivent consentir d'importants sacrifices pour y recourir. Pour ces familles, il est nécessaire d'améliorer la couverture scolaire et la qualité de l'enseignement public.

Le projet de recherche sur la qualité de l'éducation

Le Plan d'Action National d'Éducation Pour Tous 2003-2015 du Viêt-nam définit quatre groupes cible pour l'EPT : la protection et l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire, l'enseignement en collège, et l'éducation non formelle. Au nombre des enjeux cités dans ce document figure « *le passage critique de la quantité à la qualité, qui requiert des améliorations significatives des contenus, des approches pédagogiques, des résultats de l'apprentissage, du système des examens, des attitudes d'enseignement et d'apprentissage, et des systèmes de gestion de l'éducation* ».

Les objectifs et programmes d'action pour les quatre groupes cible concernent l'accès, la qualité et la pertinence, et la gestion. Dans le domaine de la petite enfance, il est prévu d'assurer l'accès à tous les enfants de 0 à 5 ans, d'accorder la priorité aux minorités et aux enfants désavantagés, et de permettre à tous les enfants de bénéficier d'une année complète d'éducation préscolaire de qualité avant le primaire. Le plan d'action prévoit également à ce niveau l'amélioration de la qualité des contenus et des programmes, le développement et la formation des enseignants, et la mise en œuvre d'un programme complet d'amélioration de la croissance et du développement des enfants.

Au niveau de l'enseignement primaire, la priorité est d'assurer l'accès à une éducation primaire abordable et de qualité pour tous les enfants, y compris les minorités, les enfants désavantagés et les filles. Il s'agit de s'assurer que tous les enfants parcourent l'ensemble du cycle de cinq ans, d'atteindre un niveau de réussite dans les apprentissages, en commençant par un niveau fondamental de qualité dans toutes les écoles. Les priorités au niveau secondaire de base sont similaires à celles du primaire, insistant sur l'amélioration de la qualité et la pertinence des apprentissages.

Le Plan d'Action propose d'analyser dans un premier temps la situation actuelle des quatre groupes cible et d'identifier les questions auxquelles le système éducatif devra répondre dans l'avenir. Il définit

cinq objectifs stratégiques, qui sont le passage de la quantité à la qualité, la généralisation du primaire et du secondaire de base, la mise en place de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, la pleine mobilisation de la participation communautaire, et la gestion efficace et la meilleure utilisation des ressources. Au niveau des provinces, le Plan d'action national d'EPT doit servir de référence pour définir les priorités et les cibles locales, et la préparation et la mise en œuvre des plans provinciaux d'EPT constitueront le mécanisme principal de mise en œuvre du plan national.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le projet de recherche sur la qualité de l'éducation dont cet ouvrage présente les premiers résultats. Ce projet se propose de procéder à l'analyse de la situation au niveau des provinces et des unités administratives qui en dépendent, et de son évolution à travers une série d'enquêtes qualitatives permettant d'analyser les facteurs déterminants de la qualité de l'éducation, de la petite enfance à la fin du secondaire de base, à partir d'un certain nombre d'indicateurs reflétant les principales caractéristiques de l'offre d'éducation et tenant compte des spécificités locales, à travers une démarche participative permettant d'identifier les besoins et comportements des différents acteurs de l'éducation au niveau local, du côté de l'offre comme de la demande.

Sur le plan théorique, bien que l'importance relative de la quantité et de la qualité de l'éducation dans le processus de croissance ne fasse pas l'objet d'un consensus parmi les chercheurs, ceux-ci s'accordent néanmoins sur l'importance de la qualité en termes absolus, à la fois pour des raisons d'efficacité et d'équité. Sur le plan pratique, le thème de la qualité de l'éducation a pris une importance croissante ces dernières années dans les préoccupations des gouvernements des pays en développement, des organisations internationales, des bailleurs de fonds bilatéraux, et des organisations non gouvernementales, en particulier dans le cadre du programme d'Éducation Pour Tous de l'Unesco. La qualité de l'éducation constitue une revendication de la part des parents, qui sont de manière croissante mis à contribution dans le financement de l'éducation de leurs enfants. Son amélioration est donc perçue comme l'un des moyens de renforcer l'adhésion des familles à l'éducation, et par conséquent, de promouvoir son développement.

Au-delà des indicateurs quantitatifs de développement du système éducatif vietnamien subsiste cependant une grande diversité de situations quant à la qualité de l'enseignement. C'est un sujet qui préoccupe fortement le Gouvernement vietnamien et l'Assemblée

Nationale, qui recherchent les moyens d'améliorer la qualité de l'éducation au Viêt-nam. Les données actuellement disponibles ne permettent cependant pas de disposer d'informations suffisantes pour évaluer les priorités dans l'espace géographique vietnamien, pour cibler l'action au niveau provincial, et pour évaluer l'impact des politiques menées dans ce domaine. L'ouverture du système éducatif pose en outre le problème de l'évaluation par l'État de la qualité de l'éducation dispensée à titre privé.

Le nombre et les résultats des travaux de recherche sur la mesure de la qualité en éducation témoignent en outre des différences importantes qui existent dans les différentes approches de la question. L'importance accordée à la qualité de l'éducation et la difficulté de mesure de cette qualité, en particulier dans des contextes de faible fiabilité des données, conduit à des visions contrastées de l'appréhension de la qualité par les organismes internationaux. C'est ainsi que la vision de la qualité de l'éducation développée par l'Unesco est singulièrement plus complexe que celle proposée, par exemple par la Banque mondiale dans le cadre de l'Initiative de développement accéléré (Fast Track Initiative), à laquelle le Viêt-nam a été déclaré éligible en 2004.

Le projet adhère à la conception de la qualité de l'éducation définie dans le dernier rapport mondial de l'EPT 2005 de l'Unesco qui lui est consacré. Il s'agit d'analyser l'état de la qualité et son évolution « *à travers [...] les facteurs qui influencent ces résultats [les apprentissages reconnus et identifiables des élèves], au-delà des capacités individuelles des élèves, du côté de l'offre comme de la demande d'éducation, dans des contextes locaux spécifiques.* »

C'est en se penchant sur les facteurs déterminants de la qualité, qui relèvent des conditions matérielles comme des comportements, et leur interaction, que l'on peut envisager de comprendre les mécanismes à l'œuvre et par voie de conséquence, les possibilités d'influer sur la qualité de l'éducation. Le projet de recherche a choisi de se concentrer sur les facteurs qui influencent les résultats d'apprentissage, au-delà des capacités individuelles des élèves, du côté de l'offre comme de la demande d'éducation, dans des contextes locaux spécifiques.

Les choix méthodologiques

Si le caractère obligatoire de l'éducation primaire est affirmé dans la constitution vietnamienne, 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 à la réussite aux examens d'entrée. La scolarisation en maternelle n'est pas obligatoire, et, par comparaison avec les autres niveaux du système, l'offre publique à ce niveau reste faible tandis que la demande est limitée par le coût relativement élevé de la scolarisation. Mais comme le souligne Soo-Hyang Choi, Chef de la Section de la petite enfance et de l'éducation intégratrice (Division de l'éducation de base Unesco, Paris), « *L'éducation pré-primaire est pour le système éducatif un point d'accès naturel à la petite enfance. L'éducation pré-primaire mérite d'être élevée au rang de priorité à condition qu'elle soit axée sur le développement holistique de l'enfant, qu'elle soit dispensée dans un environnement respectueux des normes pédagogiques de base et qu'elle aille de pair avec un plan d'intégration progressive des enfants les plus jeunes. Si ces conditions sont remplies, l'éducation pré-primaire représente pour le système éducatif le moyen le plus réaliste d'appréhender la Déclaration sur l'Éducation pour Tous selon laquelle l'apprentissage commence dès la naissance.* » (2006) Le passage en maternelle est souvent déterminant pour le développement des enfants, et donc pour la qualité de leurs apprentissages scolaires ultérieurs, et développer la protection et l'éducation de la petite enfance est le premier objectif de l'Éducation pour Tous. Enfin, on observe que c'est dès la maternelle que peuvent s'exprimer les choix des parents en matière de scolarisation (âge de scolarisation, choix de l'école, et parfois même cours supplémentaires) dès lors qu'il existe une offre, qui peut-être plus ou moins diversifiée et accessible, choix qui vont conditionner le parcours scolaire de l'enfant.

Pour ces raisons, la recherche porte sur les trois premiers niveaux du système éducatif – le pré-primaire, le primaire et le secondaire de base. Pour pouvoir observer les différents facteurs qui influent sur la qualité de base dans les quatre dimensions définies par l'Unesco, l'échelon retenu est celui de la commune, qui est le dernier échelon de l'administration territoriale pour la gestion de l'éducation. Cela permet d'appréhender les trois niveaux d'éducation retenus dans un cadre relativement homogène permettant de tenir compte des dynamiques de passage d'un niveau à l'autre.

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 situation éducative. La même procédure a ensuite été appliquée pour sélectionner les communes.

Le district de Vạn Ninh

C'est un district rural côtier qui comporte des îles et des presqu'îles, et dont une partie importante de la population est employée dans la pêche. Le district a 13 communes, toutes dotées d'au moins une école maternelle, une école primaire, et à l'exception d'une commune, d'un collège. Comme le district, la commune de Vạn Long est une commune côtière, dont la population est composée de pêcheurs et d'agriculteurs, et se situe à une dizaine de kilomètres de Vạn Giã, le centre urbain du district. Dans la commune, l'équipe de recherche a retenu l'école maternelle fondée par le peuple (l'autre école maternelle est une école privée), l'école primaire publique de Vạn Long, et le Collège public Trần Quốc Tuấn.

Le district de Diên Khánh

C'est un district rural de plaine dont la majorité de la population travaille encore dans l'agriculture, bien que de nombreux habitants soient également employés dans la production manufacturière. Le district a 21 communes, dont la commune de Suối Tân qui a été retenue parce qu'elle est la commune la plus éloignée du bourg de Diên Khánh, et qu'elle a une zone industrielle. Depuis 2007, la commune Suối Tân a changé de tutelle et relève désormais du nouveau district de Cam Lâm.¹⁶ Dans la commune ont été retenues l'école maternelle fondée par le peuple (la commune a également une maternelle privée), l'école primaire publique de Suối Tân, et le collège public Phan Đình Phùng.

La ville de Nha Trang

C'est la capitale et le centre urbain le plus important de la province. La ville de Nha Trang concentre les centres administratifs de la province et a connu un développement économique important lié à celui de l'industrie manufacturière et des services, particulièrement le tourisme. Nha Trang comprend 27 communes et plus d'une centaine d'écoles. La sélection des écoles à Nha Trang a porté sur les écoles les mieux dotées en matière d'infrastructures et sur leur capacité à attirer

¹⁶ Le district de Cam Lâm, créé en 2007, regroupe un certain nombre de communes qui relevaient auparavant des districts de Diên Khánh et de Cam Ranh.

les élèves. À Nha Trang ont été choisies les écoles suivantes : l'école maternelle publique Huong Sen, l'école Herman Gmeiner, qui est une école fondée par une ONG étrangère et gérée par le département du travail, des invalides et des affaires sociales de la province parce que l'école était à l'origine destinée aux orphelins, même si elle accueille aujourd'hui un certain nombre d'autres élèves qui relèvent d'autres zones de la carte scolaire, et le collège/lycée public Nguyễn Văn Trôi, qui est le seul établissement scolaire de la ville à proposer des classes bilingues français-vietnamien.

L'enquête est centrée sur les écoles, qui sont l'unité de base du système éducatif. Une commune peut avoir sur son territoire plusieurs écoles de même niveau, publiques, fondées par le peuple, ou privées. Le choix a été fait, lorsque ce cas s'est présenté, de retenir l'école publique ou à défaut l'école fondée par le peuple, parce qu'elles constituent l'offre "publique" d'éducation, qui est en principe la plus accessible à l'ensemble de la population.

La collecte des informations disponibles

La recherche avait pour objet de compléter les données quantitatives existantes par des informations qualitatives permettant d'analyser les facteurs qui ont un impact sur la qualité de l'éducation à travers les conditions de la scolarisation et les différentes conceptions et perceptions de l'éducation, à la fois du point de vue de l'offre et de la demande.

Le secteur éducatif recueille de manière continue des informations quantitatives sur l'offre d'éducation et la situation de l'éducation dans chaque province, dans chaque district, commune et quartier. Les rapports statistiques sur la situation de l'éducation dans la province sont réalisés par le Département provincial de l'éducation et de la formation au début, au milieu et à la fin de l'année selon les modèles pour les trois niveaux d'enseignement fournis chaque année par le ministère.

Dans la province de Khanh Hòa, le département a deux types de fiches statistiques pour l'enseignement primaire. La première, qui correspond au modèle du ministère, permet de collecter les informations d'ensemble de la province, tandis que la seconde suit un modèle établi par le Département provincial pour collecter les données propres à chaque école et à chaque district. Le département provincial obtient les statistiques du primaire des sections de l'éducation des districts. Le Département dispose des statistiques concernant le secondaire parce que c'est le niveau d'éducation qu'il gère directement.

Pour la réalisation du rapport annuel du Département provincial, les employés spécialisés des sections de l'éducation des districts synthétisent l'information auprès des écoles et la font remonter au département. Les statistiques sont compilées dans les écoles par les chefs d'établissement à partir des données fournies par les employés spécialisés comme les adjoints aux chefs d'établissement sur la base d'informations venant du secrétariat et de la compatibilité, (comme le nombre d'élèves des minorités ethniques par exemple), les employés en charge de la généralisation de l'éducation, et les professeurs principaux.

Les personnes interrogées

Pour collecter l'information contextuelle permettant de caractériser la situation éducative dans les communes enquêtées par rapport aux districts dont elles relèvent et à la province, des entretiens semi-directifs ont été menés avec les différentes sections du Département provincial de l'éducation de la province de Khánh Hòa et les responsables de l'éducation des districts et communes choisis.

Dans les districts ruraux de Diên Khánh et de Vạn Ninh, les responsables des bureaux de l'éducation des districts ont également été interrogés pour permettre de collecter des informations sur les caractéristiques de l'éducation dans la commune par rapport à l'ensemble du district, et du district par rapport à la province. A Nha Trang en revanche, dans la mesure où les écoles n'ont pas été choisies dans un même quartier mais au contraire pour leur capacité à attirer des élèves venant de partout dans la ville, c'est auprès du Département de l'éducation de la province et du Service de l'éducation de la ville qu'ont été collectées les informations sur la situation éducative de la ville.

Les directeurs/directrices des écoles

Parce que de par leur fonction, ils gèrent les écoles et leurs personnels, les directeurs et directrices d'établissements sont au cœur de la gouvernance de l'école. Tout en représentant une source d'information importante sur les conditions d'apprentissage dans l'école et les relations de l'école avec le milieu environnant, ils sont un facteur de qualité de l'éducation.

Les directeurs de chaque école ont été interrogés dans le cadre d'entretiens semi-directifs. Il s'agissait à la fois de collecter des informations sur l'état matériel et les modalités de fonctionnement des

écoles, mais aussi de tenter de comprendre de quelle manière les écoles ajustent leur offre éducative aux diverses influences/pressions et contraintes qu'elles subissent, en fonction des ressources financières et humaines dont elles disposent, et définissent, le cas échéant, leurs stratégies en matière de qualité de l'éducation.

Les enseignant(e)s

Les enseignants sont l'une des composantes clé du système éducatif, et l'ensemble de la littérature sur la question s'accorde sur le rôle qu'ils jouent en matière de la qualité de l'éducation. Mais il est évident que leurs conditions de vie et de travail, et leur accès à l'information et à la formation ont un impact sur leur enseignement. Ils ont également leurs propres conceptions de ce qu'est la qualité de l'éducation, conceptions à partir desquelles ils interprètent et mettent en œuvre les directives de leur hiérarchie, en matière de méthodes d'enseignement comme de programmes scolaires ou d'évaluation.

Les informations fournies par les directions des écoles sur les niveaux de qualification, les effectifs, ou le recrutement, ont été complétées par des entretiens avec un groupe de huit à dix enseignants dans chaque école. Les participants aux entretiens de groupe ont été choisis à partir de la liste des enseignants des écoles et des informations qu'elles contiennent, de manière à présenter une certaine diversité en matière d'ancienneté dans l'enseignement, de niveaux enseignés, et pour le secondaire, de matières enseignées, et de genre quand c'était possible. L'enseignement est une profession très féminisée, en particulier dans les niveaux les plus bas de l'enseignement général, c'est-à-dire l'enseignement maternel, qui est exclusivement dispensé par des femmes, et l'enseignement primaire, où elles sont largement majoritaires.

Les élèves

Ils sont au cœur du processus d'apprentissage puisqu'ils sont à la fois la cible de l'apprentissage, et selon leurs caractéristiques individuelles et familiales, acteurs de leur apprentissage. Comme le souligne le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005, si les caractéristiques personnelles des élèves telles que leurs aptitudes, leur persévérance ou leur disposition à la scolarité, ainsi que les obstacles qu'ils rencontrent dans le processus d'apprentissage ont un impact sur la qualité de cet apprentissage, ces caractéristiques doivent être envisagées en contexte.

C'est pour pouvoir appréhender cette dimension que trois entretiens de groupe ont été organisés dans chaque commune avec les élèves de classe 4 et de classe 8, pour ne pas perturber l'apprentissage des classes qui passent les examens de fin de cycle, et les élèves des cours de généralisation. L'observation a été retenue comme méthode pour les élèves de maternelle. Les groupes d'élèves ont été choisis de manière à respecter une certaine diversité en matière de résultats scolaires, et un équilibre de genre.

Les comités de représentation des parents d'élèves

Ces comités ont un rôle d'intermédiaire entre l'école et les parents d'élèves, doivent veiller à la bonne gestion de l'argent collecté par l'école auprès des parents, et participent à la mobilisation pour la généralisation de l'éducation aux niveaux primaire et secondaire de base. Ils participent en ce sens à la gouvernance de l'école, qui est l'un des facteurs de qualité de l'éducation. Les présidents ou les vice-présidents des comités de représentation de toutes les écoles enquêtées ont été interrogés au cours de l'enquête.

Les parents

Les parents des élèves jouent un rôle déterminant parce qu'ils déterminent les conditions d'apprentissage des enfants dans et en dehors de l'école.

Les choix des familles sont déterminés par leur perception de la qualité de l'éducation donnée à leurs enfants, qui est en retour mesurée à l'aune de leurs attentes vis-à-vis de l'éducation. Tous les ménages n'ont cependant pas une capacité identique à effectuer ces choix, et en cas de besoin, à contourner le système. Le choix des établissements scolaires ou le recours aux cours supplémentaires sont des exemples des stratégies que l'on retrouve, sous des formes adaptées aux situations et aux contraintes locales. On essaiera d'explicitier ces stratégies, les catégories des ménages qui les mettent en œuvre et les contraintes auxquelles elles sont soumises, et d'analyser les concepts de qualité de l'éducation/ formation sur lesquels elles reposent.

Les entretiens avec des groupes de parents d'élèves ont été organisés en fonction du niveau de scolarisation de leurs enfants, et selon que ces derniers étaient inscrits ou non dans l'école de la carte scolaire. L'équipe de recherche a de plus interrogé des parents dont les enfants, d'âge scolaire, ne sont pas encore scolarisés (maternelle ou primaire), ou qui ont abandonné l'école (primaire et secondaire de

base). Les participants aux entretiens de groupe ont été choisis à partir des informations fournies par les responsables de l'éducation au niveau de la commune et par les directeurs des écoles, de manière à présenter une certaine diversité sur le plan socio-économique.

Les autorités locales et les organisations de masse de la commune

Des représentants des autorités de la commune et des organisations de masse ont également été interrogés, parce que ces institutions sont la principale source d'information sur la situation économique, sociale et culturelle de leur localité, mais aussi parce que leur est dévolu un rôle majeur dans la mobilisation pour la scolarisation et la lutte contre l'abandon scolaire dans le cadre de la politique de socialisation de l'éducation.

Plan de l'ouvrage

Cet ouvrage présente les résultats des enquêtes effectuées sur le terrain au cours de la première quinzaine de mars 2007. La situation éducative dans la province est présentée dans un premier chapitre par madame Lê Thị Hòa, directrice adjointe du département provincial de l'éducation de la province de Khánh Hòa.

L'ouvrage est ensuite divisé en trois chapitres, un par commune, rédigés par les chercheurs qui ont réalisés les enquêtes de terrain. Ces chapitres sont organisés selon une structure commune.

La première section est consacrée aux caractéristiques générales de la commune et à la situation de l'éducation dans la commune, ainsi qu'à la présentation des écoles enquêtées.

Les auteurs analysent dans une seconde section les conditions de scolarisation dans la commune, – ou la "dimension facilitatrice" pour reprendre les termes du Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 (2004 : 38). Il s'agit en premier lieu des infrastructures et des équipements scolaires, qui déterminent les conditions physiques de la scolarisation. Il s'agit ensuite d'analyser les conditions physiques et financières de l'accès à l'école pour déterminer si ces conditions peuvent constituer un obstacle à la scolarisation ou à la poursuite de la scolarité. Les auteurs s'intéressent ensuite aux conditions d'enseignement et d'apprentissage, qui sont déterminées par le matériel pédagogique et la taille des classes, la formation et la rémunération des enseignants, le travail des enseignants, les méthodes pédagogiques et les programmes scolaires, et l'évaluation des élèves.

Cet état des lieux permet, dans les communes de Van Long et de Suối Tân d'étudier la question du travail des enfants et de la rétention dans le système scolaire, tandis que le chapitre sur Nha Trang analyse les conceptions de la qualité telle qu'elles ressortent des entretiens avec les différents acteurs de l'éducation interrogés.

Les terrains d'enquête ont été choisis de manière à assurer une certaine diversité dans leurs caractéristiques socio-économiques. Les résultats montrent que l'hypothèse de départ, qui postulait que la qualité de l'éducation est un concept relatif, est validée.

Références

- Barro, Robert J. & Lee, Jong Wha, 1996. "International Measures of Schooling Years and Schooling Quality," *American Economic Review*, American Economic Association, vol. 86(2), pages 218-23, May.
- Becker Gary S., 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, NBER, Columbia University Press: New York.
- Nancy Birdsall, David Ross, and Richard Sabot. 1995. « Inequality and Growth Reconsidered: Lessons from East Asia », *World Bank Economic Review*, Oxford University Press, Vol. 9(3), pp. 477-508.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit, 179 p.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. 1970. *La Reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit, 284 p.
- Bray Mark. 2004. "Sharing The Burden of Financing: Government and Household Partnerships For Basic Éducation." *Economic Affairs*, 24: 4, pp. 22-26.
- Carnoy Martin, 2004, "Education for All and the quality of education: a reanalysis" Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative 2005/ED/EFA/MRT/PI/10.
- De Vienne Marie-Sybille. 1994. *L'économie du Viêt-nam (1955-1995), bilan et prospective*, Notes Africaines, asiatiques et caraïbes, Paris, CHEAM, 223 p.
- Do Dinh Hoan. 2004. *National Curriculum for Basic Education in Vietnam, Situation Analyses*, Asia Pacific Network of Curriculum Developers, Unesco Asia Pacific Regional Bureau of Education in Bangkok and the International Bureau of Education.
- Faure Edgar, Herrera F., Kaddoura A-R., Lopes H., Petrovski A. V., Rahnema M., Champion Ward F. 1972. *Apprendre à être, Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation* ;Paris : Unesco-Fayard, 345 p.

- General Statistical Office. 2004. *Result of the survey on Households living standards 2002*. Hanoi, Statistical Publishing House, 228 p.
- Lucas, Robert. 1988. « On the mechanisms of economic development », *Journal of Monetary Economics* N°22, pp. 13-42.
- Martin Jean-Yves. 2000. "Le différentiel éducatif Nord-Sud," in Gubry Patrick (ed) *Population et développement au Viêt-Nam*. Paris: Karthala-CEPED pp. 351-368.
- Mincer Jacob. 1958. *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*, *Journal of Political Economy*, Vol. 66 n° 4 : 281-302.
- Office of Civil Operations. 1967. *A Summary of Vietnam's New Constitution, United States Mission to Vietnam, OCO Notice n° 67-92*. Saigon, 2 May, 12 p.
- Pritchett, Lant, 1996. "Where has all the education gone?" *Policy Research Working Paper Series 1581*, The World Bank, revised, 48 p.
- Republic of Vietnam, Ministry of Education. s.d.. *Statistical Year Book of Education 1957-58*, Bureau of Statistics. Saigon, 78 p.
- Romer, Paul M. 1986. "Increasing Returns and Long-run Growth," *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, vol. 94(5), pages 1002-37
- Schultz Théodore W. 1963. *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, New York.
- Secretariat of State for Information. 1956. *The Constitution of the Republic of Vietnam*. Saigon, 40 p.
- Sen Amartya. 1999. *Development as freedom*. Oxford. Oxford University Press, Paperback edition, 2001. 366 p.
- Sở Giáo dục-Đào tạo, *Báo cáo tổng kết năm học 2005-2006 và hướng dẫn nhiệm vụ năm học 2004-2005*, Nha Trang 8/2004, 29 tr. [Département de l'éducation et de la formation, Rapport de fin d'année scolaire 2003-2004, instructions pour les activités de l'année scolaire 2004-2005, Nha Trang 8/2004, 29 pages].
- Socialist Republic of Vietnam. 2003a. *Approving the National Target Program on Education and Training Till 2005*.
- Socialist Republic of Vietnam. 2003b. *National Education for All (EFA) Action Plan 2003-2015*, Approved by the Prime Minister in Government Document n° 872/CO-KG dated 02/07/2003.
- Soo-Hyang Choi. 2006. « L'éducation préprimaire, un choix valable pour la réalisation de l'EPT », *Note de l'Unesco sur la Politique de la Petite Enfance*, N°31/mars-avril 2006, 2 p.
- The World Bank. 2004. *Vietnam – Reading and Mathematics Assessment Study*, Volume 2, Report N° 29787 – VN (V2), Human Development Sector Reports, East Asia and the Pacific Region, Hanoi, 308 p.
- Tổng cục Thống kê. 1985. *Niên giám Thống kê, 1984*. Hanoi, 425 p. [Office Général des Statistiques, *Annuaire statistique 1985*].

- Tổng cục Thống kê. 1993. *Niên giám Thống kê, 1992*. Hanoi : Nhà Xuất bản Thống kê, 267 p. [Office Général des Statistiques, *Annuaire statistique 1993*, Maison d'édition des Statistiques].
- Tổng cục Thống kê/GSO, 1996, *Niên giám Thống kê 1995/Statistical yearbook 1995*, Statistical Publishing House, Hanoi, 432 p.
- Tổng cục Thống kê/GSO. 1999. *Điều tra mức sống dân cư Việt Nam 1997-1998/Viet Nam Living Standards Survey 1997-98*, VIE/95/043, Nhà Xuất Bản Thống kê, Hà Nội, 2000, 448 p.
- Tổng cục Thống kê/GSO. 2006. *Niên giám Thống kê 2005/Statistical yearbook 2005*. Hanoi, Statistical Publishing House, 738 p.
- Unesco. 1961. *Unesco Study of Vietnamese Education System* (<http://www.virtualarchive.vietnam.ttu.edu>).
- Unesco. 1998, *World Conference on Higher Education for the twenty first century: Vision and Action*, Commission II: Quality of Higher Education, Final Report, Paris: UNESCO, 34 p.
- Unesco. 2003. *The EFA 2000 Assessment: Country Reports – Vietnam*
- Unesco. 2004, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005 : Éducation Pour Tous : L'exigence de qualité*, Paris : Éditions de l'Unesco, 461 p.
- Van Arkadie, Brian and Raymond Mallon. 2003. *Viet Nam: a transition tiger?* Canberra, ANU E Press.