

La trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales

*Jean-Yves Martin **

Le caractère exceptionnel du développement de la scolarisation au Viêt-nam fait l'objet de nombreuses références élogieuses dans la littérature internationale. Ce qui est généralement admiré est à la fois l'ampleur et la rapidité de ce développement et les conditions dans lesquelles il s'est réalisé, à savoir la pauvreté et la guerre. Toutefois, au-delà de ces éloges parfois réducteurs, on doit s'interroger sur la réalité que recouvre ce développement, réalité qui ne peut se résumer à quelques statistiques nationales. On doit s'interroger aussi sur les ressorts qui ont joué dans cette marche en avant de la scolarisation et sur la conjonction – ou la disjonction – des différentes logiques politiques et sociales qui ont été à l'œuvre. C'est à travers cet examen que l'on pourra sans doute apporter un éclairage sur les réussites historiques de l'école au Viêt-nam tout comme sur les difficultés et les contradictions contemporaines qui mettent les acquis en péril et font douter la société. Après avoir abordé l'héritage scolaire de la colonisation, héritage déterminant quant à la naissance de fortes aspirations éducatives dans la société vietnamienne, nous verrons comment s'est organisée, dans le Viêt-nam du Nord et jusqu'à la fin de la guerre américaine, la maîtrise nationale d'une transmission généralisée des savoirs. Nous aborderons ensuite, dans une seconde partie, les défis qu'a dû affronter la politique éducative une fois la paix revenue : l'harmonisation des deux systèmes éducatifs du Nord et du Sud, la crise économique des années quatre-vingt et enfin les transformations sociales qui favorisent l'émergence d'un enseignement à deux vitesses.

De l'héritage colonial à la maîtrise nationale d'une transmission généralisée des savoirs

L'héritage colonial : la scolarisation par défaut

Le bilan éducatif de la colonisation française est ambigu. La scolarisation fut restreinte au sens physique du terme, mais elle ne fut pas pour autant négligeable, et tout a tenu dans cette relativité. Pour l'histoire qui suivra, l'école européenne – avec tout ce qui l'accompagnait en termes de ruptures culturelles – a produit des

* Sociologue, directeur de recherche IRD-LSSD Bondy.

effets beaucoup plus importants que les performances mêmes du système ne laisseraient à voir dans leur mesure objective.

Le débat – contradictoire – entre les officiels vietnamiens et les historiens sur ce bilan ne porte pas tant sur les chiffres que sur la manière de les resituer, les premiers les prenant comme base de départ, les seconds comme point d'arrivée. Pour ce qui est des historiens, on peut lire ainsi, sous la plume de P. Brocheux et D. Hémerly :

« En vérité, le gouvernement français fit un effort non négligeable et constant pour répandre l'enseignement. Les statistiques témoignent d'une progression réelle du nombre des écoles publiques, de l'élargissement des ordres d'enseignement et de la progression du nombre des élèves. Il faut aussi mentionner le grand nombre d'établissements privés d'enseignement dans les villes » [1995 : 214].

Trinh Van Thao [1995 : 149-150], quant à lui, fait état de la progression très significative qui a marqué la dizaine d'années précédant la seconde guerre mondiale et qui fait parvenir l'ensemble des trois régions du Viêt-nam au taux de scolarisation de 31,5 % (26 pour l'Annam, 31 pour le Tonkin et 39 pour la Cochinchine) en 1942. Il signale aussi que la Chine approchait des 20 % en 1930 et que « la situation n'est pas désavantageuse pour le Viêt-nam qui semble en meilleure posture à pareille époque que celle de l'Indonésie sous domination hollandaise ». Les officiels vietnamiens, pour ce qui les concerne, ne voient pas les choses sous cet angle. S'appuyant sur les mêmes sources (*Annuaire statistique de l'Indochine*) qu'ils ne contestent pas, ils mettent moins l'accent sur ce qui a été réalisé que sur ce qui restait à faire.

« Ces chiffres montrent que l'extension de la scolarisation à cette époque était très faible. Elle ne concernait que 3 % de la population. Il s'agissait principalement de former des ouvriers, des secrétaires et des petits mandarins au service du régime colonial » [Pham Minh Hac, 1998 : 5].

Il est vrai que cet utilitarisme, fustigé par les officiels vietnamiens, a marqué la politique scolaire coloniale. Cette dernière, traversée de plus par l'ambivalence et la discontinuité de ses objectifs, dans les limites desquels une scolarisation généralisée n'était pas pensable, enregistrait à la veille de l'indépendance des résultats certes dévalorisés mais néanmoins honorables, qui n'étaient le fruit ni de sa seule volonté ni de sa seule action. Ainsi, en matière de diffusion des savoirs, et en amont de la politique éducative, deux ordres d'intervention coloniale ont eu une influence politique et culturelle considérable, sans parler des effets inattendus des modalités de la scolarisation elle-même.

Tout d'abord, et dès 1919, après l'avoir laissé dépérir pour ne pas l'affronter, le régime colonial a mis fin au système traditionnel de transmission des savoirs et de reproduction de la classe des lettrés. Ont ainsi été supprimés les concours triennaux qui assuraient la collation des grades littéraires et qui servaient au recrutement des fonctionnaires (mandarins) royaux de différentes catégories. Ces concours, mis en place dès la fondation en 1079 du Viêt-nam indépendant de la Chine, constituaient le sommet de la pyramide de l'enseignement confucéen. Ce dernier, au-delà des connaissances transmises, délivrait avant tout une morale

sociale et politique qui fondait le respect des hiérarchies de l'âge, du sexe et du pouvoir et transmettait l'idéal de la « grande conformité ». Par son ancienneté, son organisation et son extension, sa fonction de vivier de la bureaucratie monarchique qui ouvrait la porte au mérite intellectuel sans fermer celle de l'héritage, cet enseignement tenait une place extrêmement importante dans l'ancien Annam au moment de la conquête française. La valorisation du savoir classique et l'articulation directe entre savoir et pouvoir faisaient que dans les villages les plus reculés des ambitions pouvaient naître et trouver à se réaliser en empruntant les chemins de la connaissance, les écoles de caractères étant nombreuses et présentes dans tout le pays. L'historien D. Marr évalue à 20 000 le nombre des lettrés titulaires de grades littéraires et à deux ou trois fois plus celui des lettrés non diplômés à la fin du XIX^e siècle [1981].

Outre la mise en extinction du système d'enseignement classique, les Français, suite aux énormes déperditions d'un premier type d'écoles qui fonctionnaient exclusivement en langue française, avaient introduit la langue vietnamienne comme instrument de diffusion de l'enseignement occidental et en utilisant (dès 1906) un alphabet romanisé pour la lecture et l'écriture, le *quôc ngu*, mis au point au XVII^e siècle par un jésuite¹. À partir de 1924, les trois premières années de l'enseignement primaire franco-indigène se sont faites en *quôc ngu*. Après avoir mis fin au système de reproduction des anciennes hiérarchies, dépossédé la classe des lettrés classiques de son statut social dominant [Hémery, 1983], la colonisation avait donc mis en place avec le *quôc ngu* un outil très efficace de diffusion et de généralisation des savoirs occidentaux. Mais tel n'était pas son projet. Non seulement une généralisation des savoirs ne fut jamais envisagée, mais leur diffusion même est demeurée très sélective, l'objectif fondamental restant, selon le schéma habituel, celui de la création et de l'entretien d'une classe nationale d'intermédiaires « utiles » au maintien du régime colonial. En outre, le groupe des intellectuels de formation moderne, issus pour partie de familles de lettrés, a commencé à se manifester à la veille de la première guerre mondiale. Cela a inquiété les administrateurs :

« Conscientes des dangers que représentait l'apparition de mouvements démocratiques, les autorités françaises eurent en effet pour politique de limiter strictement la croissance du nombre des intellectuels : filtrage sévère à l'entrée des écoles, études en général incomplètes bien que très difficiles, surtout lorsqu'elles étaient susceptibles (en droit par exemple) de former des leaders politiques, et ne débouchant que sur des emplois subalternes d'instituteurs "indigènes", de secrétaires, d'interprètes » [Hémery, 1983 : 21].

Ce dispositif scolaire ambivalent produisit des contradictions redoutables pour le régime colonial, dans un pays qui n'avait jamais oublié sa tradition lettrée. Alors qu'était mis en place un moyen magistral d'accès au savoir moderne en langue nationale, cet accès même était sévèrement contingenté. Cela a généré frustrations et aspirations et préparé le terreau d'une nouvelle couche sociale, celle des intellectuels indépendantistes. La graine semée avec parcimonie a donné une récolte non désirée, celle de l'organisation de la résistance vietnamienne à ce refus

1 Alexandre de Rhodes.

d'ouverture [Bezançon, 1997], celle de l'appropriation de la langue nationale dans toutes ses expressions écrites (revues, journaux), celle de la création d'écoles privées par la nouvelle bourgeoisie nationale et l'exode des étudiants vers la métropole. Comme le dit P. Bezançon, « les Vietnamiens, qui étaient au départ très opposés à l'implantation française et à la suppression de leur enseignement traditionnel vieux de plusieurs siècles, avaient compris l'importance de la maîtrise des nouvelles techniques et en réclamaient la transmission sans restriction » [1997 : 6]. *Volens nolens*, les Français avaient contribué à former, ainsi que le décrit D. Hémerly [1983 : 22], une remarquable élite intellectuelle nationale, influente et active. De plus, les aspirations scolaires étaient telles dans tout le Viêt-nam que les autorités coloniales n'ont pu circonscrire dans le cadre de leurs objectifs restreints la montée de la demande scolaire.

La progression très spectaculaire, qui fait passer le taux de scolarisation de 18 % à 31,5 % (39 % en Cochinchine) entre 1932 et 1942, marque un véritable saut qualitatif dans la volonté d'appropriation de l'école européenne par la population vietnamienne. Celle-ci s'est manifestement engagée dans un processus de transformation des fonctions assignées à cette école par le colonisateur en l'utilisant comme un instrument de libération.

La maîtrise nationale d'une transmission généralisée des savoirs

Ce que l'on peut appeler l'exception vietnamienne est cette maîtrise nationale d'une transmission généralisée des savoirs qui s'est réalisée dans le Viêt-nam du Nord entre 1945 et 1975. Elle est le fruit d'une cristallisation historique justement exceptionnelle, celle qui, à l'indépendance proclamée en août 1945, est issue de la conjonction de logiques politiques et de logiques sociales, de la demande sociale et de la volonté politique, l'ensemble prenant appui sur les mécontentements, les insatisfactions mais aussi les acquis de la période coloniale, et le militantisme révolutionnaire. Grâce aux Français mais indépendamment de leur souhait, un outil d'alphabétisation rodé dans les manuels scolaires, beaucoup plus accessible que l'ancien *Nom*² et les caractères chinois, et popularisé dans les innombrables journaux et revues qui ont fleuri entre les deux guerres mondiales, ainsi qu'une langue nationale modernisée par les intellectuels, étaient à la disposition de la politique éducative. Existait aussi un noyau d'enseignants et un ensemble de scolarisés dont le nombre n'était pas insignifiant. Se manifestait enfin un enseignement qui était conçu comme une libération, dont le programme d'action avait été élaboré et les méthodes éprouvées dans les maquis, le tout animé par une morale patriotique permettant de renouer, dans le monde contemporain dont on choisissait la nouveauté, avec une tradition séculaire du savoir.

La reprise d'initiative de la nation vietnamienne après un siècle de domination coloniale s'est faite dans le cadre du communisme et sous l'égide d'un héros fondateur, Ho Chi Minh. Le communisme a fourni la théorie des trois fronts de combat, l'économique, le politique et le culturel, l'éducation étant située au cœur de

2 Ancienne écriture vietnamienne proche des caractères chinois.

la révolution culturelle vietnamienne. Dans les *Thèses sur la culture vietnamienne* présentées par le Parti en 1943 [Lê Thành Khôi, 1978], sont mentionnées les trois caractéristiques du mouvement culturel : national, populaire et scientifique, et sont signalées dans les tâches urgentes des travailleurs marxistes de la culture : lutter pour la langue parlée, l'écriture, c'est-à-dire unifier et enrichir la langue parlée, fixer une grammaire, rénover le *quốc ngữ*; lutter contre l'analphabétisme. C'est sur ce dernier point en particulier que va porter l'effort de la République démocratique du Viêt-nam (RDVN) dès sa fondation en août 1945. Ho Chi Minh assigne à la nation trois tâches fondamentales organiquement liées : vaincre la famine, l'agression étrangère, l'ignorance. Il en conçoit aussi les slogans : « une nation ignorante est une nation faible » ; « que tous sachent lire le *quốc ngữ* ». De plus, l'enseignement primaire obligatoire et gratuit fait partie du programme en dix points du Comité national de libération [Beresford, 1988].

C'est principalement à travers la lutte contre l'analphabétisme que s'est forgée une politique d'éducation « de guerre et de construction du socialisme » [Lê Thạc Can, 1993], qui rendait consubstantiels le champ politique, le champ culturel et le champ scolaire. Les quatre principes fondamentaux de cette lutte méritent d'être cités :

- « I. La liquidation de l'analphabétisme et l'instruction des adultes sont un travail politique, révolutionnaire, étroitement lié au travail visant à élever la conscience politique et idéologique, les capacités de lutte, de production des grandes masses libérées du joug de l'ancien régime. Chaque classe est un foyer de propagande pour la résistance.
- II. Avoir une ligne de masse, mobiliser toutes les forces politiques, économiques, culturelles du peuple tout entier, et suivre cette ligne de masse pour résoudre les problèmes pratiques. Travail de propagande et de mobilisation des masses, formation rapide des enseignants.
- III. Continuer l'œuvre d'alphabétisation par l'enseignement complémentaire et considérer l'enseignement complémentaire au profit du peuple travailleur, principalement des cadres et des jeunes gens, comme une tâche primordiale de l'éducation.
- IV. Le contenu de l'enseignement est modifié de façon rationnelle, il est lié à la vie et sert efficacement la production et le travail » [Lê Thành Khôi, 1978 : 172-185].

Outre la liaison entre action éducative et action révolutionnaire et utilisant donc tous les moyens de la propagande anticolonialiste, cette politique, qui visait avant tout le peuple, « les masses », ne pouvait être pensée en dehors d'une perspective d'alphabétisation et de scolarisation généralisée. De plus, développée dans un contexte de luttes populaires dans lequel l'inexistence d'une armée de métier impliquait une protection et un encadrement particulier des enfants des combattants (c'est dès cette époque que sont apparus les crèches et jardins d'enfants), élaborée selon les préceptes socialistes, cette politique fut fondatrice de la nouvelle éducation nationale vietnamienne.

Cette période de la reconquête et de ce qui l'a suivie jusqu'en 1975 a été marquée par deux réformes éducatives. Il fallait en effet, outre le lancement du programme d'alphabétisation, donner un caractère national au contenu de l'enseignement, c'est-à-dire utiliser la langue vietnamienne à tous les niveaux du système, et éliminer les aspects les plus rétrogrades des programmes et des manuels [Lê Thành Khôi, 1978 : 186]. Pendant que le système français d'enseignement continuait à fonctionner dans les zones encore sous domination coloniale,

la première réforme éducative, préparée à partir de 1945, ne fut, du fait de la guerre de résistance, adoptée et réellement mise en œuvre qu'à partir de 1950 dans les zones libérées ou contrôlées par la guérilla. Cette réforme instituait un cursus d'enseignement général sur neuf ans en trois niveaux : niveau I (quatre ans), niveau II (trois ans), niveau III (deux ans) [Pham Minh Hac, 1991]. De plus, elle mettait en place un cursus complet équivalent pour les adultes (en commençant par l'alphabétisation), un cycle d'enseignement professionnel et un cycle d'enseignement supérieur (médecine, pédagogie, génie civil). La réduction de la durée des cycles primaire et secondaire de douze à neuf ans était directement inspirée du système en vigueur en Union soviétique³. Elle permettait aussi de répondre à la nécessité d'aller vite avec des moyens de fortune. Par ailleurs l'état de guerre et l'absence de spécialistes vietnamiens dans nombre de disciplines scientifiques et techniques de niveau post-secondaire ont poussé à instaurer dès cette époque une coopération étroite avec les pays de l'Europe de l'Est pour ces formations. C'est en 1951 que le premier contingent d'étudiants vietnamiens s'est envolé pour l'Union soviétique.

Après la victoire de 1954 et les accords de Genève, la RDVN a la tâche d'unifier le système éducatif du Viêt-nam du Nord en intégrant les écoles de la résistance et celles des zones maintenant libérées des Français. Ce sera l'objet de la réforme de 1956. Cette deuxième réforme a été très importante. Elle refond totalement les structures de l'éducation, elle s'articule avec le démarrage de la collectivisation de l'économie, de la planification centralisée et de la liaison organique avec les pays du Comecon, et enfin le système mis en place, avec aussi les ajustements liés à la guerre américaine, fonctionnera pendant vingt-trois ans, soit le temps d'une génération. Tout d'abord, le parcours de l'enseignement général est fixé à dix ans, le niveau III des écoles de la résistance passant de deux à trois ans, les niveaux I et II des autres écoles étant chacun réduits d'un an. Ensuite, les coopératives agricoles prennent en charge l'enseignement maternel et une planification éducative stricte, à rythme annuel et quinquennal, est mise en place avec le premier plan (1961-1965). Les plans de formation professionnelle, en particulier du secondaire et du supérieur, sont construits pour répondre aux besoins en ressources humaines du plan socioéconomique et aux prévisions de sortie de diplômés de l'enseignement général [Lê Thac Can, 1991]. Par ailleurs, si l'on réussit à faire face aux besoins croissants de l'enseignement général par une formation accélérée des maîtres, il y a toujours pénurie d'enseignants pour les cycles supérieurs. Des professeurs vietnamiens de l'enseignement secondaire sont sollicités ainsi que des enseignants des pays socialistes, et plusieurs milliers d'étudiants sont envoyés se former dans les pays du Comecon. En dépit de la guerre américaine qui entraîne une dispersion des établissements de tous niveaux, les effectifs scolaires augmentent régulièrement et rapidement. En 1965, chaque commune possède une école primaire et, en 1970, tous les districts possèdent une école secondaire. Outre le développement parallèle de l'alphabétisation des adultes, les effectifs entre 1955 et 1970 sont multipliés par 5 pour l'enseignement primaire (niveau I), par 23 pour le secondaire de base (niveau II), par 29

3 Également adopté par la Chine après 1949.

pour le secondaire supérieur (niveau III), par 33 pour le secondaire professionnel et par 45 pour l'enseignement supérieur, ce dernier passant de 4 à 41 établissements (dont 30 universités).

Pour Lê Thành Khôi, « ce développement est dû à un niveau élevé de conscience politique grâce à l'éducation. Le personnel enseignant et la population ont accepté tous les sacrifices. Pendant la première résistance, elle finançait entièrement certaines écoles, aujourd'hui l'État prend en charge les traitements des maîtres et la construction des locaux, mais la population continue à donner des matériaux ainsi que des journées de travail bénévole pour la construction » [1978 : 187].

Il est vrai que pendant toute cette période, les réalisations éducatives furent le fruit de cette conjonction de l'action de l'État et du militantisme national d'une population qui a poussé à son terme l'appel initial de Ho Chi Minh, au point de transformer les termes de l'équation : « une nation éduquée est une nation forte ».

Les défis de la politique éducative après la réunification

L'harmonisation des deux systèmes scolaires

En 1945 comme en 1956, la politique éducative vietnamienne ne dissociait pas les objectifs proprement scolaires des objectifs de la lutte politique : édifier le socialisme dans le pays et achever en même temps la réunification nationale sur la base de l'indépendance et de la démocratie. En 1975, après la chute du régime de Saïgon, le Viêt-nam était indépendant et réunifié. Ces objectifs étant atteints – à un prix humain exorbitant –, il fallait reconstruire le pays dans tous les sens du terme, c'est-à-dire aussi intégrer politiquement et scolairement la partie nord et la partie sud. Il fallait continuer à éduquer et faire progresser le Nord et, selon le principe de la non-dissociation des objectifs, remonter le niveau de scolarisation et édifier le socialisme dans le Sud, soit en quelque sorte « rééduquer » ce dernier.

Le Sud en 1975 présentait grosso modo la situation du Nord en 1954 après le départ des Français : un enseignement de base encore restreint, un fort taux d'analphabétisme, un cursus d'enseignement général à douze ans. Là encore, la priorité fut donnée à l'alphabétisation, celle-ci étant tout autant un apprentissage de la lecture et de l'écriture qu'une éducation civique. Ainsi, de 1975 à 1978, ce qui constituait la quatrième campagne d'alphabétisation fut lancé dans le Sud parallèlement à la restauration de l'économie. La population des analphabètes de tous âges était estimée en 1976 à 3 millions d'individus dont 1,5 million de 12 à 50 ans, « ... mais à la fin février 1978, dans les 21 provinces et villes du Sud, il y avait 1 323 670 alphabétisés, et le pourcentage de ces derniers dans le groupe d'âge des 12-50 ans était de 94,15 % » [Pham Minh Hac, 1991 : 56].

Par ailleurs, un bilan global du développement éducatif de l'ensemble du pays fut effectué au sortir de la guerre. Il en ressortait qu'en dépit de réussites notables, l'éducation était de qualité insuffisante, et qu'elle était dans l'incapacité d'accompagner le rythme du développement technique, scientifique et social et de répondre aux nouvelles demandes de réhabilitation à la suite des années de guerre. Ce bilan débouche sur la réforme de 1979 qui, dans ses attendus, réinsiste sur la place importante de l'éducation dans la révolution idéologique et culturelle et sur

son rôle moteur dans le développement scientifique, technique, culturel et économique. On insiste aussi sur son rôle décisif dans l'émergence des talents et dans la formation d'une main-d'œuvre volontaire, compétente et en bonne santé. Les objectifs concrets assignés par cette réforme au système éducatif sont encore plus élevés que les précédents. Est ainsi programmée la mise en place d'un double système qui parachèvera la pyramide éducative vietnamienne. Tout d'abord, le système éducatif doit prendre en charge chaque enfant jusqu'à sa maturité. Il s'agit de généraliser graduellement, autour d'un système d'enseignement général harmonisé à douze ans sur l'ensemble du pays, un continuum éducatif qui prend en charge les enfants successivement dans les crèches (de l'âge de 6 mois à 3 ans), les jardins d'enfants (de 4 à 5 ans) et l'enseignement général (de 7 à 17 ans). Parallèlement est mis en place un véritable filet éducatif, celui de l'éducation complémentaire et continue, au profit des ouvriers, paysans et travailleurs de l'ensemble du pays, y compris les ressortissants des minorités ethniques. Sont soulignés enfin les principes pédagogiques qui doivent servir de référence permanente au fonctionnement du système: étudier et pratiquer, l'éducation couplée avec la production, l'école articulée à la société.

Ce sont donc des perspectives extrêmement ambitieuses qui sont ouvertes au système éducatif en 1979. Le volontarisme historique ne se dément pas dans cette période qui n'est pas vécue simplement comme une étape, mais comme une véritable renaissance. La première puissance mondiale ayant été vaincue par la stratégie mise en œuvre et l'engagement de la population, on ne doutait pas du succès des mêmes armes sur des terrains aussi pacifiques que celui de l'éducation. Pourtant, les difficultés n'étaient pas mineures. Elles relevaient de trois ordres. La première difficulté était technique. Il s'agissait d'aligner la longueur des cycles d'enseignement général du Nord (dix ans) sur celle du Sud (douze ans), cette mesure ayant pour objet non seulement d'unifier le système éducatif, mais aussi de réaligner le Nord sur les normes internationales, allonger la durée signifiant aussi rehausser les niveaux de sortie. Il était en effet évident qu'il y avait une différence de formation significative entre une cohorte d'élèves entrant à l'université après dix ans d'enseignement et une autre entrant après douze ans, soit, pour parler plus concrètement, la différence qu'il y a entre la seconde et la terminale. Cette remise à niveau du Nord fut programmée de 1981 à 1992 avec un ajustement progressif des contenus. Pendant la période de transition, le système à dix ans du Nord fut déclaré équivalent au système à douze ans du Sud, tous les élèves du Nord sautant la classe 9. La seconde difficulté était de nature sociologique. Si dans le Nord, l'alphabétisation et la scolarisation généralisée étaient véritablement entrées dans les mœurs, il n'en allait pas de même dans le Sud où l'école n'était vraiment instituée qu'en milieu urbain. De plus, l'entreprise de collectivisation ayant échoué dans le Sud, il y avait peu de coopératives dans les zones rurales et donc une faible capacité de prise en charge et de développement du système préscolaire qui s'était au contraire épanoui dans le Nord. La troisième difficulté était de nature, peut-on dire, idéologique. Héritières des traditions cumulées du confucianisme et de la culture française, les représentations et les valeurs liées au savoir et à son mode d'inculcation favorisaient le conformisme, l'abstraction et l'encyclopédisme, et cela dans un cadre qui restait conçu par et pour le milieu urbain. La rémanence de ces

traditions avait pour effet de biaiser le fonctionnement du système en induisant des contradictions avec les objectifs recherchés. Le système éducatif était ainsi traversé par des tendances dénoncées vainement par les autorités: la survalorisation d'un enseignement général coupé des réalités du travail, mais qui était la voie royale pour l'université et les carrières bureaucratiques, la dépréciation d'un enseignement professionnel et technique qui restait lui-même peu tourné vers les besoins de l'activité agricole encore peu diversifiée [Beresford, 1988].

Les années quatre-vingt : crise de l'économie, crise de l'enseignement

Les difficultés des tâches définies en 1979 étaient manifestes. Elles étaient à la mesure de l'enjeu, certes, mais elles se trouvaient aggravées par les défauts structurels du système qui étaient de plus en plus visibles. Ces défauts structurels se révéleront majeurs dans la crise économique que vivra le Viêt-nam dans la décennie quatre-vingt. Ils constitueront les points de rupture de la liaison entre l'offre et de la demande scolaire. Cette rupture sera à l'origine de la crise de l'enseignement la plus grave depuis 1954.

Le pouvoir socialiste en place tirait sa légitimité de ses victoires sur le colonisateur et sur la première puissance impérialiste du monde. Ces victoires avaient mené à l'indépendance et à la réunification, mais, après avoir gagné la guerre, il fallait gagner la paix, c'est-à-dire sortir le pays de l'état dégradé où il se trouvait après 1975, et en particulier combler le retard du Sud en matière d'éducation. Ce rattrapage a entraîné un alourdissement très important des charges du budget de l'État [Banque mondiale, 1993] qui, rapidement, n'a plus été en mesure de maintenir pour tout le pays un effort éducatif équivalent à celui dont le Nord avait bénéficié dans les décennies précédentes. Cet appauvrissement du secteur éducatif sera accentué par le tarissement de l'aide internationale à partir de 1978 et la crise économique apparue au début des années quatre-vingt. Les répercussions de cet état de fait sur les conditions matérielles et pédagogiques du fonctionnement de l'école ont été une baisse sensible de la qualité de l'offre éducative, une moins bonne maîtrise des flux et une fragilisation de l'institution.

Le mode de production socialiste, soutenu par la seule aide soviétique, ne réussit pas à sortir le pays du marasme économique où il est plongé. La croissance est très faible, le produit national stagne, une hyperinflation règne, la balance des paiements connaît des problèmes chroniques et la sécurité alimentaire n'est pas assurée. Le gouvernement se résout, à la moitié de la décennie, à changer son mode de conduite de l'économie et commence à mettre en place, en 1986, un ambitieux programme de libéralisation (*Doi Moi*) qui permet effectivement de relancer la croissance. Cette réforme sera accélérée en 1989 pour renforcer les mesures aboutissant en particulier à la disparition d'une grande partie des coopératives, la réduction des subventions de l'État aux entreprises publiques et la diversification des sources de financement des services publics, dont l'éducation et la santé, qui devinrent de fait payants. Plus de 500 000 soldats furent démobilisés et environ 800 000 salariés furent licenciés sur trois ans.

Ces mesures-chocs ont désorienté la population et ont retenti très négativement sur la demande scolaire. Face à la crise, le système d'éducation-formation

était déjà marqué, on l'a vu, par la raréfaction de ses ressources et l'affaiblissement de son offre. Il ne tenait sur ses fondations que par son articulation étroite et sa cohérence avec les orientations socialistes de l'État, les modalités d'encadrement social en vigueur et sa place dans les mécanismes de la planification centralisée. Toutefois ses biais structurels, c'est-à-dire le primat donné à l'enseignement général, sa dynamique planifiée pour les besoins du secteur d'État, les idéaux qu'il véhiculait de réussite sociale dans les fonctions bureaucratiques, ses orientations urbaines enfin, constituaient des lignes de fractures potentielles. Ses vertus démocratiques et mobilisatrices qui s'exprimaient dans l'objectif de diffusion généralisée et gratuite des savoirs se sont retournées contre lui quand ses articulations fondamentales ont été coupées.

La désorientation principale de la population est venue de l'introduction des mécanismes du marché dans les rapports économiques et la déconnexion entre plans éducatifs et plans économiques, auxquels sont venus s'ajouter le démantèlement des coopératives et les licenciements massifs du secteur d'État. Ces changements idéologiques et la modification des modes d'intervention de l'État ont entraîné une perte des repères sociaux. En milieu urbain, l'État n'était plus le garant de l'emploi et donc de la survie de chacun. En milieu rural, les coopératives, médiatrices de l'encadrement économique, social et éducatif du pouvoir central, n'existaient plus. De plus, les inflexions apportées au régime de la gratuité de l'enseignement à différents niveaux, tout comme la brèche ouverte par les pouvoirs publics eux-mêmes dans le monopole éducatif au profit d'un enseignement privé, ont eu des incidences sur les deux registres de l'économie et des représentations de l'État et de l'institution scolaire. Après les grands élans de la réunification, l'école est maintenant essoufflée et diminuée. Elle apparaît de plus comme délaissée par l'État et soumise au marché. L'État lui-même perd de son aura en mesurant sa protection, en desserrant l'encadrement social et en incitant les individus à trouver par eux-mêmes la solution à leurs propres problèmes. Tout cela ne pouvait qu'agir négativement sur la nature et le niveau de la demande scolaire.

Ce fléchissement de la demande, expression de la crise que traverse la société, ébranle tout le système scolaire mais se manifeste plus particulièrement dans ses points faibles, c'est-à-dire dans les zones rurales d'une part, et dans l'enseignement secondaire général et technique d'autre part. Certaines zones rurales présentent des signes de début de déscolarisation. Non seulement le nombre d'abandons précoces augmente, mais les recrutements régressent. En ce qui concerne les différents cycles, si le socle de l'enseignement primaire est touché dans la mesure où il ne réussit plus à suivre la progression démographique, mais résiste néanmoins assez bien, l'enseignement secondaire est marqué par une augmentation imprévue des abandons dans l'enseignement général, l'enseignement professionnel et technique entrant quant à lui dans de sévères difficultés.

Globalement, la reprise économique aidant, le fonctionnement de l'école reprendra peu à peu un cours plus habituel, une meilleure liaison entre l'offre et la demande s'étant établie, mais la crise avait néanmoins eu un impact très négatif qui n'est pas encore résorbé. Même si la comparaison des chiffres des recensements met en lumière les progrès quantitatifs réalisés entre 1979 et 1989, avec entre autres un taux d'alphabétisation national atteignant 88 % des plus de 15 ans,

il est certain que toutes ces difficultés ont été la cause d'un retard important dans la progression de la scolarisation au Viêt-nam et que le profil scolaire de la population adulte en reste affecté.

La première victime de cette période fut l'enseignement préscolaire. Entre 1985 et 1995, les crèches ont perdu avec régularité les deux tiers de leurs effectifs. Les écoles maternelles quant à elles ont progressé de 1985 à 1988 pour décroître ensuite jusqu'en 1992. Les effectifs de 1988 ne seront retrouvés qu'en 1996. L'enseignement primaire, on l'a vu, a bien résisté, mais il a néanmoins connu une stagnation en 1989 et 1990. L'enseignement secondaire de base a perdu plus du quart de ses effectifs entre 1989 et 1992. Ce n'est qu'en 1995 qu'il retrouve son niveau de 1988. L'enseignement secondaire supérieur, qui amène les élèves aux portes de l'université, a perdu quant à lui la moitié de sa population entre 1989 et 1992, et ce n'est qu'en 1995 qu'il a récupéré sa position de 1986. L'enseignement professionnel est en chute libre depuis 1986, et l'enseignement technique, qui formait les meilleurs techniciens des industries du secteur d'État, a perdu le tiers de ses élèves entre 1988 et 1994. En 1995, il réussissait à atteindre son effectif de 1986. L'enseignement supérieur, quant à lui, a connu une évolution spécifique. Sommet de la hiérarchie du système scolaire qui ouvre donc l'accès aux positions sociales les plus élevées, il a été peu affecté par les bouleversements des années quatre-vingt, sa progression parcimonieuse ayant simplement été très légèrement ralentie en 1989. En revanche, sous l'effet des changements économiques et sociaux des années quatre-vingt-dix, son accès a été assoupli et sa progression est foudroyante depuis 1992.

Les transformations sociales

Les succès économiques obtenus dès le début des années quatre-vingt-dix par la politique de rénovation ont permis au pays de retrouver la croissance et aux dirigeants de se convaincre qu'ils avaient fait le bon choix en écornant la *doxa* socialiste. L'école aussi regagne une partie du terrain perdu, mais, surtout, elle retentit de toutes les transformations qui affectent l'État et la société. Les inflexions que connaît la politique éducative soulignent en effet le changement de la vision et de la place de l'éducation dans le pays. Ces inflexions ouvrent un champ d'expression de plus en plus vaste à la demande sociale.

La politique de rénovation dont le Parti communiste vietnamien avait jeté les bases lors de son VI^e congrès (décembre 1986) procédait d'une véritable mutation idéologique concernant le rôle de l'État, la conduite de l'économie et l'évolution de la société. L'éducation était concernée par tous ces registres et un processus d'ajustement de la réforme de 1979 fut initié. Des décalages externes et internes avaient été identifiés entre le développement éducatif et le développement socio-économique, entre les structures éducatives et les structures socioéconomiques, entre les besoins éducatifs et l'état des moyens physiques, intellectuels, pédagogiques et organisationnels en place. Pour lever ces décalages et recentrer l'éducation, il fallait la repenser. L'ampleur atteinte par cette révision est très frappante et donne la mesure des réajustements idéologiques opérés. On note ainsi [Pham Minh Hac, 1998 : 29] que l'éducation ne doit plus être considérée comme une simple composante de la révolution idéologique et culturelle mais comme un élément

majeur du développement national. On note aussi qu'on ne doit plus considérer les investissements éducatifs comme de simples éléments en faveur du bien-être social, mais comme des investissements pour le développement, et que l'éducation doit s'appuyer sur des sources de financement conjointes de l'État et du peuple. On voit ainsi s'opérer un déplacement majeur dans les attendus de la politique éducative qui donnent une orientation beaucoup plus matérialiste à son action – l'éducation entre dans le marché –, et qui ouvre un espace aux « écoles fondées par le peuple », c'est-à-dire à l'initiative privée dans le domaine de l'éducation.

La politique de rénovation, en mettant fin au « subventionnisme » et à la planification centralisée, en dégraissant le secteur public, en levant les interdits concernant l'intéressement individuel à la production et en incitant à l'initiative privée avec un mot d'ordre explicite: « enrichissez-vous » avait par ailleurs en quelque sorte « désencadré » les dynamiques sociales et libéré l'accès à un facteur de changement redoutable, l'argent. Les transformations sociales qui en sont issues influenceront sur les orientations du système éducatif, sa hiérarchie et son fonctionnement. Pendant la période coloniale, les Français avaient fait éclater les anciennes hiérarchies sociales pour imposer leur domination. Ils avaient, d'une part, capté le pouvoir de l'ancienne classe des lettrés en affaiblissant progressivement l'utilité et donc l'autorité de la bureaucratie monarchique et aussi en détournant sa prééminence symbolique dans l'ordre du savoir en faisant prévaloir la modernité du savoir occidental sur le savoir classique. Ils avaient, d'autre part, on l'a vu, cassé leur système de reproduction en supprimant les concours littéraires. En prenant le pouvoir en 1954, la RDVN avait comme objectif de construire une société socialiste. Elle mit en œuvre à cet effet une politique d'appropriation collective des moyens de production et d'égalitarisme social. Les bourgeoisies urbaine et rurale et les grands propriétaires fonciers qui avaient émergé pendant la période coloniale furent dépossédés de leurs prérogatives sociales et de leurs biens et voués à des activités de simple survie. De plus, la reproduction de cette classe, c'est-à-dire la transmission du capital social et culturel, fut empêchée par l'institution du curriculum vitæ qui ouvrait l'accès aux différentes étapes du cursus scolaire et aux emplois publics en fonction du mérite militant de l'individu et de ses ascendants ou le fermait au contraire en cas d'origine bourgeoise. De nouvelles hiérarchies sociales se sont ainsi créées, et reproduites, sur la base du mérite militant et de l'engagement au service de l'État. L'effervescence sociale et économique issue de la politique de rénovation de 1986 a secoué une société qui demeurait relativement égalitaire face à la pauvreté ambiante. Le processus enclenché fut, à l'inverse, celui du développement des inégalités devant la richesse croissante, une différenciation sociale accélérée par la diversification des activités économiques en milieu rural et en milieu urbain et l'émergence d'une nouvelle bourgeoisie d'argent. Celle-ci avait pu se constituer par la plus ou moins grande proximité de ses membres avec le pouvoir d'État à ses différents niveaux et donc une plus grande capacité à profiter des opportunités offertes par les reconfigurations du mode de production et à bénéficier de la bienveillance de l'administration.

Sous l'effet des transformations conjuguées de la société et de la politique éducative, le système scolaire voit son profil se modifier de manière de plus en plus marquée, du haut en bas de l'édifice. Sa reconfiguration progressive traduit le travail de frayage de nouvelles voies de l'ascension et de la différenciation sociales.

L'accès à une quelconque filière dans le dispositif scolaire étant maintenant assujéti aux contributions financières des parents⁴, l'évolution de la structure de l'enseignement épouse celle de la structure socioéconomique dans son déploiement. Des changements importants sont ainsi intervenus dans l'enseignement public. Tout d'abord, les portes de l'enseignement supérieur se sont ouvertes. Le nombre des étudiants, qui n'avait crû que de 20 000 entre 1984-1985 et 1990-1991, est passé de 144 495 en 1990-1991 à 414 183 en 1995-1996. Ensuite, s'est développé dans l'enseignement secondaire supérieur un mécanisme de sélection de l'élite intellectuelle à travers une filière spéciale pour « élèves doués ». Cette filière existait depuis 1965 mais uniquement pour les mathématiques et auprès de l'université de Hanoi. Depuis 1990, il en existe dans toutes les provinces et dans toutes les matières au programme. Par ailleurs, les créneaux de développement de l'enseignement privé sont révélateurs des stratégies éducatives des familles nanties. L'enseignement préscolaire, né dans les maquis entre 1945 et 1954, avait beaucoup souffert du démantèlement de son principal soutien public, les coopératives. Il constituait pourtant, par la socialisation précoce des enfants, une très bonne préparation à la vie scolaire et garantissait de meilleurs parcours dans l'institution. Les écoles maternelles ont maintenant repris leur développement avec l'appui des comités populaires des communes, mais aussi celui des fondations privées. Ces dernières accueillait en 1994 près de 20 % de l'ensemble des effectifs. Elles sont passées à 30 % en 1995 et dépassaient les 40 % en 1996. Le second créneau de l'enseignement privé est le niveau du secondaire supérieur, celui qui ouvre donc les portes de l'enseignement supérieur. Entre 1994 et 1996, la part des effectifs du privé passe de 10 à plus de 25 % de l'ensemble, cette proportion étant beaucoup plus élevée dans les grandes villes : 32,5 % à Da Nang, 34 % à Hanoi, 41,5 % à Haiphong et 51,5 % à Ho-Chi-Minh-Ville [GSO, 1997]. La présence du privé dans l'enseignement supérieur se développe également à grande vitesse. Entre 1995 et 1997, ont été « fondées par le peuple » deux universités (Hanoi et HCMV) et seize écoles supérieures, l'ensemble regroupant plus de 100 000 étudiants, soit près du quart de l'ensemble. Enfin, dernier créneau, les familles à même de financer l'envoi de leurs enfants pour étudier à l'étranger sont encouragées à le faire. Cela concernait 3 458 étudiants en 1995 [MOET, 1996].

Outre cette différenciation croissante privé/public dans les milieux urbains, ce que l'on peut observer dans l'évolution de la scolarisation au Viêt-nam est la reproduction du clivage milieux urbains/milieux ruraux et la permanence de poches régionales (le delta du Mékong et les zones montagneuses) d'analphabétisme et de sous-scolarisation. Une enquête réalisée fin 1997 [Henaff, Martin, 1999] met en évidence, pour la population adulte, le véritable décalage structurel qui existe

4 « Comme le budget de l'État pour l'éducation est limité et ne peut couvrir selon le cas que de 26 à 65 % des activités scolaires, presque toutes les écoles, profitant elles-mêmes du "mécanisme de marché", ont mis en place ces dernières années (*outré les frais de scolarité dont le montant est fixé réglementairement*) une grande variété de prélèvements auprès des élèves..., dont les fonds pour la construction et la sécurité des écoles, les fonds pour les associations de parents d'élèves, et autres... Tous ces fonds sont levés et dépensés par les écoles elles-mêmes... Ceci constitue un fardeau pour les familles pauvres et dans certains cas, force les élèves à abandonner les études par manque d'argent... Cette sorte "d'autogestion des finances" a affecté le prestige des enseignants et des écoles » [Pham Minh Hac, 1998 : 182].

entre zones urbaines et zones rurales, ces dernières étant, quel que soit le groupe d'âge, toujours décalées de l'équivalent d'un cycle. Elle souligne aussi la proportion beaucoup plus importante d'abandons scolaires et de non-scolarisés dans les zones rurales, cette proportion ne montrant pas de tendance à la réduction pour les abandons et manifestant une tendance à l'augmentation pour la non-scolarisation.

Apparaissent enfin des signes de plus en plus évidents de détérioration de la morale publique. On peut lire ainsi, dans les recommandations de l'Assemblée nationale lors de sa 4^e session de novembre 1998 :

« Les députés recommandent à l'État d'accroître la surveillance et de prendre des sanctions sévères contre les actions frauduleuses : achat et vente de points pendant les examens, production de faux diplômes, de faux dossiers, de faux certificats et de fausses attestations » [*Viêt-nam 1998-1999*: 63].

Outre le marché noir des notes et des diplômes, la presse signale de manière récurrente diverses opérations d'accumulations illicites et de corruption, qui manifestent de plus en plus le rôle délétère joué par l'argent dans une société qui, il y a peu, était non seulement pauvre mais en outre très peu monétarisée, et où, par exemple, le salaire des enseignants et les frais de scolarité des enfants étaient calculés en kilogrammes de riz.

*

Cet examen de la trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945 nous a fait passer d'une période fondatrice qui relève de l'épopée à la période contemporaine où l'on continue à se référer aux héros disparus et à en appeler aux grandes causes nationales pour mieux se soumettre aux règles de l'économie de marché. Le formidable développement éducatif du pays est issu des forces conjuguées de la volonté politique et de la ferveur populaire pour une grande cause historique, l'éducation-libération. Cette cause a servi d'armature à la nation. L'éducation est maintenant livrée aux lois du marché. On l'achète et on la vend. Une autre société se construit sur la déconstruction subreptice de son histoire et le déplacement de ses repères. Les logiques politiques s'assujettissent à de nouvelles logiques sociales en laissant un cours de plus en plus libre à l'émergence des rapports marchands. L'ouverture au marché provoque des bouleversements dans le système d'ascension et de reproduction sociales, l'éducation. L'éducation-marchandise ouvre la porte à l'ascension par l'argent. L'intéressement individuel à la production, joint aux coûts familiaux de l'éducation et à la naissance des filières privées dans tous les cycles (« écoles créées par le peuple »), la privatisation progressive de l'enseignement préscolaire, le souci de mettre en place un enseignement internationalement « concurrentiel » conduisent à la mise en place d'un système de production (et de reproduction) d'une élite qui bat en brèche l'égalitarisme socialiste. La course est lancée aux bonnes filières dont l'accès repose sur les capacités financières des familles, contribuant ainsi à poser les bases d'une hétérogénéisation de plus en plus grande de la société à travers le fonctionnement du système scolaire. Le pays est indépendant et en paix, le chemin de la prospérité a commencé à s'ouvrir, mais de nouvelles contradictions sont à l'œuvre.

BIBLIOGRAPHIE

- ANONYME [1999], *Viêt-nam 1998-1999*, Hanoi, Thê Gioi Publishers, 168 p.
- BERESFORD M. [1988], *Viêt-nam. Politics, Economics and Society*, Londres et New York, Pinter Publishers, 242 p.
- BEZANÇON P. [1997], « Enseignement colonial et modernisation culturelle au Viêt-nam durant la colonisation française (1860-1945) », in *Conférence EuroViet*, Amsterdam.
- BROCHEUX P., HÉMERY D. [1995], *Indochine, la colonisation ambiguë 1858-1954*, Paris, La Découverte, 431 p.
- GENERAL STATISTICAL OFFICE [1997], *Social Indicators in Viêt-nam, 1990-1995*, Hanoi, Statistical Publishing House, 160 p.
- HÉMERY D. [1983], « La bureaucratie comme processus historique », in *La Bureaucratie au Viêt-nam*, Paris, L'Harmattan: 13-30.
- HENAFF N., MARTIN J.-Y. [1999], *Observatoire de l'emploi et des ressources humaines, Viêt-nam. Rapport de l'enquête auprès des ménages, deuxième passage, novembre-décembre 1997*, Hanoi, éditions du Travail et des Affaires sociales, 105 p.
- LÊ THÁC CÁN [1993], « Education and Human Resources in Viêt-nam », in *Population and Human Resources*, Hanoi: 69-78.
- LÊ THÀNH KHÔI [1978], *Socialisme et Développement au Viêt-nam*, Paris, IEDES, coll. Tiers-Monde, 325 p.
- MARR D. [1981], *Vietnamese Tradition on Trial (1920-1945)*, Berkeley, University of California Press.
- MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (MOET) [1996], *Information Center on Education Management*, Hanoi.
- PHAM MINH HAC (ed.) [1991], *Education in Viêt-nam (1945-1991)*, Hanoi, Ministry of Education and Training, 180 p.
- PHAM MINH HAC [1998], *Viêt-nam's Education. The Current Position and Future Prospects*, Hanoi, Thê Gioi Publishers, 208 p.
- THE WORLD BANK [1993], *Viêt-nam, Transition to the Market*, Washington, 253 p.
- TRINH VAN THAO [1995], *L'École française en Indochine*, Paris, Karthala, 323 p.