

**BIEN EDUQUER OU MIEUX INTEGRER:
LE DILEMME DE L'EDUCATION PRIMAIRE
PARMI LES POPULATIONS MONTAGNARDES
DU NORD DE LA THAILANDE.**

Bernard MOIZO*

Much of the misunderstanding of the government approach to hill tribes is because of the inadequacies of the Thai primary educational system's discussion of them...

(RENARD *et al.* 1988: 180-81)

L'éducation des populations minoritaires peut contribuer à leur intégration, en développant par exemple les sentiments de citoyenneté et de nationalisme, par contre incorrectement mise en place elle peut aboutir à des résultats opposés. Dans cette double perspective, le système éducatif primaire thaïlandais semble particulièrement approprié: enseignement à travers une langue officielle, port de l'uniforme scolaire, hymne national et lever des couleurs quotidiens, éducation civique et morale (principes bouddhistes); même si, il y a encore quelques années, ce système a pu être critiqué parce jugé trop dépassé, trop centralisé ou même à cause de méthodes d'enseignement archaïques, comme par exemple le fait de privilégier le "par coeur" au détriment des capacités de réflexion des élèves (OTAGANONTA 1990a: 23).

En Thaïlande, l'éducation primaire est très performante, en particulier par rapport aux pays voisins et à ceux de l'ASEAN (*Thailand Statistical Yearbook* 1988), cependant elle s'est révélée inadéquate quand il a fallu l'implanter parmi les populations minoritaires et en particulier celles du nord du pays parce qu'elle suppose la connaissance du thaï avant le début de la scolarité. Depuis plus de dix ans des initiatives gouvernementales ont été prises dans le cadre d'une volonté de décentralisation de l'éducation primaire, ainsi que d'autres plus récentes et plus spécifiquement destinées aux montagnards (*Hill Areas Educational Programme*). S'il ne fait pas de doute que certains progrès ont été accomplis dans le domaine éducatif au cours des dernières années, de nombreux problèmes persistent. Certains de ces problèmes sont inhérents à la situation des montagnards et existent dans la plupart des initiatives de développement mises en place dans le nord de la Thaïlande: difficultés d'accès, isolement des villages, coût des installations, manque de personnel, manque de coordination des opérations, chevauchement des responsabilités, pesanteur administrative. D'autres problèmes persistent plus particulièrement liés à l'éducation primaire dans le contexte d'une politique intégrationniste. Avant d'aller plus en avant dans ce qui constitue le sujet de cet article, il est nécessaire de revenir sur la notion de minorité ethnique en Thaïlande, et de présenter les autorités gouvernementales qui en ont la charge.

* Anthropologue du projet TRI-ORSTOM, Chiang Mai.

O.R.S.T.O.M. Fonds Documentaire

N° 135035 ex 1

Cote B

M P 62

1- Un Etat, des minorités, des montagnards.

Les populations minoritaires sont très nombreuses en Thaïlande, en fait, il serait approprié de décrire l'ex-royaume du Siam comme une nation bâtie sur une mosaïque, plus ou moins disparate, de groupes d'origines ethniques diverses. Cependant, seuls quelques-uns de ces groupes ont effectivement le statut de minorités ethniques et sont traités comme telles par le gouvernement thaïlandais. Il s'agit, pour l'essentiel, des populations montagnardes qui vivent dans une quinzaine de provinces du nord et du nord-ouest de la Thaïlande. Ces populations montagnardes comptent environ 550 000 individus répartis en 9 groupes ethniques, ou identifiés comme tels par les autorités, ces "unités tribales" sont les suivantes, dans l'ordre décroissant de leurs populations respectives: Karen, Hmong, Lahu, Yao, Akha, Lisu, H'tin, Lua et Khamu. Elles constituent l'ensemble des *chao khao* comme on les appelle en thaï¹. Ils représentent environ 1% de la population de la Thaïlande et sont l'objet de nombreux programmes d'aide socio-économique, d'assistance et de développement, tant gouvernementaux qu'internationaux. La disproportion qui existe entre la taille des populations montagnardes et l'intérêt qu'elles suscitent, dans divers domaines, en Thaïlande et ailleurs, contribue à la propagation d'idées reçues sur les *chao khao* qui passent aux yeux de certains pour être des privilégiés. Certes, le paysan sans terre thaïlandais, ou celles des populations minoritaires qui n'ont pas la reconnaissance officielle de leur statut peuvent avoir le sentiment d'être des laissés-pour-compte quand on connaît le montant des aides internationales qui soutiennent les opérations de développement associées aux montagnards². Cependant, il s'agit là d'une situation factuelle, qui, si injuste qu'elle soit, est le résultat d'une combinaison de facteurs historiques et socio-économiques d'une part, et correspond à un choix politique du gouvernement thaïlandais d'autre part, et en tant que telle, ne peut être remise en question *a posteriori*.

C'est le *Public Welfare Department (PWD)*, sous tutelle du ministre de l'Intérieur, qui a la charge de mettre en application les programmes gouvernementaux destinés aux montagnards. Pour ce faire le *PWD* dispose d'une section entière dédiée aux *chao khao (Hill Tribe Division)*. La direction et les services administratifs de cette section sont basés à Bangkok, au siège du *PWD*, mais son efficacité sur le terrain repose sur des centres établis dans chaque capitale de province, où vivent les montagnards, ainsi que dans la plupart des chefs-lieux de districts clefs des provinces où ils sont majoritaires. Ce sont les employés de ces centres et ceux affectés dans des unités mobiles, que les centres mettent en place dans des villages "témoins", qui sont en contact direct et quasi-permanent avec les montagnards. Ce type de personnel, qui connaît sans doute le mieux les problèmes des montagnards, a malheureusement peu de poids au niveau décisionnel. Ces hommes et femmes sont le plus souvent en poste plusieurs années consécutives dans un même district, ce qui leur permet de développer des relations privilégiées avec les villageois. Les responsables de centres, de districts et/ou de province, pour leur part, changent d'affectation environ tous les deux ans. C'est sur la bonne connaissance des villageois par les employés de l'exécutif et sur leurs relations avec les villageois que repose, en grande partie, la réussite ou l'échec de la mise en place d'un programme au sein des villages.

De par ses implantations le *PWD* est en mesure de prendre en charge des tâches qui d'ordinaire incombent à d'autres départements ou ministères (santé, éducation), quand ceux-ci ne sont pas présents dans un secteur donné, et initie des programmes qui sont ensuite transférés aux autres ministères au moment opportun. Ce chevauchement des tâches et des responsabilités ne se fait pas sans heurt, la coordination intra et interministérielle n'étant pas le point fort de l'administration thaïlandaise. La mise en place de l'implantation du *PWD* dans les villages, les bonnes relations avec les villageois et la compétence des personnels en place sont longues à acquérir, et souvent un village reste durant des décennies sous la tutelle de diverses autorités gouvernementales. Le résultat de cette situation est que certains villages deviennent "assistés" par plusieurs organismes et sont impliqués dans différents programmes, alors que d'autres n'ont absolument aucun soutien de l'extérieur. Dans la plupart des cas les villages qui appartiennent à la première catégorie pourraient très bien se passer de toute aide mais l'infrastructure en place recule sans cesse cette échéance, alors que ceux de la seconde ont un réel besoin d'assistance et sont contraints de s'en passer. L'éducation n'échappe pas à ce travers: on trouve parfois dans un même village plusieurs établissements scolaires affiliés à différents organismes (ministère de l'Éducation, police des frontières, département de l'Éducation Informelle), ou encore plusieurs enseignants rattachés à différentes structures gouvernementales au sein d'un établissement unique, alors que le village voisin n'a peut-être pas d'école mais tente d'en obtenir une depuis des années.

Le but de la politique gouvernementale à l'égard des *chao khao* est d'en faire des citoyens thaïlandais à part entière afin de régler plusieurs problèmes d'un seul coup: immigrants illégaux, villages établis sur des sites protégés, alphabétisation, problèmes sanitaires, problèmes liés à l'érosion des sols, etc. L'éducation chez les montagnards est donc, en plus d'être une nécessité et un droit, un outil pour leur intégration. Si le nombre des *chao khao* alphabétisés a augmenté au cours des deux dernières décennies³, cette augmentation est trop faible pour que l'on puisse considérer que la politique éducative qui leur est destinée soit une réussite malgré tous les moyens mis en oeuvre. Avant de présenter différents types d'établissements fréquentés par les montagnards et les problèmes qu'ils rencontrent, il est indispensable de retracer rapidement l'histoire de l'éducation dans les montagnes.

2- L'éducation dans les montagnes: un aperçu historique.

Le système éducatif primaire thaïlandais a été créé consécutivement aux multiples réformes mises en place par le Roi Chulalongkorn pour transformer le royaume traditionnel du Siam en un État centralisé moderne (DHIRAVEGIN 1988: 92). L'école primaire est obligatoire depuis 1922 et le premier établissement pour montagnards date de 1932. Il a été implanté dans un village hmong du district d'Umphang, province de Tak (*Tribal Research Institute*, collectif 1985: 76). Il s'agit là d'un cas isolé car les débuts effectifs de la politique éducative gouvernementale dans les montagnes datent de la fin des années cinquante. La décennie suivante correspond à une période de bouleversements dans le mode de vie des *chao khao*: l'implantation des écoles dans les villages en est une parmi d'autres (CHINDARSI 1983: 193).

Ce sont les missionnaires, de différentes confessions chrétiennes, qui auparavant assuraient l'éducation primaire dans les montagnes. La plupart des écoles contrôlées par les missions eurent un impact positif sur l'éducation et l'alphabétisation des *chao khao*. Cependant, si une partie des programmes scolaires de ces écoles était réservée à l'apprentissage du thaï, elle était minime par rapport à celle consacrée à l'enseignement religieux dispensé dans les langues vernaculaires. Ce dernier élément explique à la fois le succès des activités éducatives des missionnaires chez les populations montagnardes, mais aussi le danger que représentait ce type d'établissement pour le gouvernement thaïlandais. En effet, le fait que la quasi-totalité des missionnaires enseignaient en karen ou en hmong a facilité l'alphabétisation de ces groupes (TAPP 1989: 91-104); mais ces mêmes méthodes d'enseignement ont suscité la réprobation des autorités thaïlandaises, qui s'employèrent alors à décourager la propagation de méthodes d'enseignement utilisant des scripts non thaïs⁴ (TAPP 1989: 137). Les principales craintes du gouvernement étaient de voir se développer dans les montagnes des mouvements politico-religieux séparatistes sur le modèle birman, et pour endiguer toute tentative de cet ordre, le gouvernement décida de procéder lui-même au développement de l'éducation parmi les *chao khao*.

Conjointement à l'implantation dans les vallées d'écoles, sous le contrôle du ministère de l'Education, opérant à temps partiel, le *PWD* et la police des frontières (*Border Patrol Police BPP*), mirent en place des unités d'enseignement mobiles dans des villages témoins de zones considérées comme sensibles (*BPP*) ou propices à l'installation de telles structures (*PWD* déjà implanté). La plupart de ces unités devinrent permanentes au fil des années, celles gérées par le *PWD* furent transférées au ministère de l'Education ou à ses représentations provinciales, par contre le *BPP* garda le contrôle de la quasi-totalité des établissements dont il avait la responsabilité. Il est à noter que s'il était indispensable de construire des écoles dans les villages et les districts jusque-là sans établissement scolaire pour permettre aux *chao khao* de bénéficier d'un accès à l'éducation auquel ils ont droit (ALTING 1983: 276), la création d'écoles dans des endroits où il n'y en avait pas auparavant a facilité la migration et la sédentarisation dans les hautes terres de paysans thaïs des vallées (RENARD *et al.* 1988: 91).

Les statistiques nationales relatives à l'alphabétisation des *chao khao* indiquent sans équivoque que le système mis en place ne portait pas ses fruits: en 1977 seulement 13% de la totalité des montagnards pouvaient lire et écrire le thaï (KUNSTADTER 1983: 26-28). Avec le souci de proposer des alternatives mieux adaptées aux montagnards, le ministère de l'Education fonda une section d'éducation informelle (*Non formal education division*), avec trois priorités: privilégier les besoins des populations concernées par rapport aux objectifs politiques, proposer des programmes appropriés; opérer au niveau de réseaux de villages⁵.

Si les principes de base de l'éducation informelle semblaient mieux adaptés aux problèmes des montagnards et laissaient envisager l'emploi de méthodes d'éducation innovatrices et créatives en mettant de côté les livres au profit de la vie quotidienne dans le village, aspect qui attira des soutiens financiers internationaux, sa mise en place fut globalement un échec. Des réussites locales certes existent, et elles furent mises en exergue, mais dans beaucoup de cas les motivations politiques prirent le dessus sur les besoins éducatifs, comme cela a été observé chez les Hmong:

One of the most important aims of this type of schooling was to instil in Hmong children a sense of Thai nationalism and responsibility toward the State... Although basic geographical, historical and arithmetical education was imparted, the main value of the school was to act as a centre for the dissemination (and collection) of official information. (TAPP 1989: 37-39)

Cet aspect apparut encore plus nettement quand de hauts fonctionnaires du ministère de tutelle présentèrent l'éducation informelle comme un stade transitoire et nécessaire avant l'établissement d'écoles gouvernementales classiques proposant les programmes scolaires nationaux (RANARD *et al.* 1988: 66)

Malgré ces travers, le succès dans certaines provinces d'établissements utilisant les méthodes d'éducation informelle a généré une attitude positive de l'administration qui s'est attachée à identifier les problèmes sur le terrain et à y trouver des solutions. La matérialisation de cette approche est la création d'une commission (*Hill Areas Educational Commission*) et de projets (*Hill Areas Educational Projects* sous la tutelle du Centre d'éducation informelle des régions du nord), qui purent élaborer et mettre en place des programmes à la carte en fonction de besoins locaux. La plupart de ces initiatives ont reçu un accueil favorable de la part des montagnards dont beaucoup étaient et restent désireux d'acquérir le niveau primaire mais pas dans le contexte des écoles thaïlandaises classiques. La majorité des expériences d'éducation informelle ont été effectuées au sein des villages. Parallèlement des établissements pilotes ont été ouverts soit dans les chefs-lieux de districts soit dans les capitales de provinces. Ces établissements, sous la tutelle du ministère de l'Éducation, celle du PWD ou encore créés à l'initiative d'ONG, regroupent des élèves de plusieurs villages, d'origines ethniques diverses, voire de plusieurs provinces. Les programmes sont les mêmes que dans les écoles primaires classiques, mais chaque établissement se spécialise dans un domaine particulier: formation agricole, préparation à une carrière dans l'armée ou la BPP, enseignement bouddhiste. Ces établissements sont destinés à permettre aux élèves *chao khao* d'acquérir les bases nécessaires à leur intégration à la société thaïlandaise, et y parviennent pour la plupart, mais ils représentent aussi le danger potentiel de développer des enclaves en isolant les enfants montagnards du monde thaï (KUNSTADTER 1979: 161).

Au cours des 18 derniers mois, j'ai eu l'occasion de visiter un certain nombre d'établissements primaires de différents types fréquentés en majorité ou en totalité par des élèves *chao khao*. J'ai aussi interviewé des enseignants, des parents, des élèves et des spécialistes de l'éducation, le tout dans plusieurs provinces. L'échantillonnage sur lequel s'appuie cet article peut paraître réduit par rapport à l'ensemble des établissements auxquels ont accès les enfants montagnards; cependant, le fait que des problèmes semblables ont été identifiés dans les écoles visitées permet de penser qu'ils sont sans doute communs à l'ensemble des établissements fréquentés par ces enfants et que l'échantillonnage est représentatif.

3- Les écoles de village

Il y a dans le nord de la Thaïlande plus de 3100 villages *chao khao*, et seulement moins d'un tiers d'entre eux disposent d'une école primaire (OTAGANONTA 1990b: 23). Si, comme cela est prévu dans le cadre du 7^eme plan (1992-1997), le gouvernement veut atteindre les deux objectifs qu'il s'est fixé dans le domaine de l'éducation primaire et de l'alphabétisation

des montagnards, à savoir: 1/ tous les enfants de minorités montagnardes doivent accomplir la totalité du cycle primaire; 2/ tous les *chao khao* de plus de 30 ans doivent posséder le thaï parlé (expression et compréhension), un énorme effort doit être entrepris.

Malgré les différences au niveau de la taille des écoles visitées et de leurs implantations, des problèmes identiques ont été évoqués par les enseignants dans la quasi-totalité des écoles de village: taux d'absentéisme élevé, interruption en cours de cycle primaire, problèmes pour l'acquisition du langage et dans la maîtrise des concepts (mathématiques en particulier), difficultés matérielles des familles, manque de soutien des parents, pour ce qui concerne les élèves. Au niveau des enseignants, ceux-ci se plaignent de l'isolement, de l'éloignement de leur famille, des difficultés de communication avec les villageois, du manque de support de leur hiérarchie mais aussi des contraintes administratives. Par exemple, chaque enseignant doit assister à une réunion mensuelle durant 2 à 3 jours au chef-lieu de district, ce qui le contraint à une absence de 5 à 7 jours selon l'isolement des villages. Paradoxalement, aucun des enseignants interviewés n'a mis en cause les méthodes d'enseignement, ni même les programmes, mais tous se sont accordés à attribuer les échecs scolaires ou les mauvais résultats aux élèves et à leurs familles, une attitude similaire a déjà été notée dans de nombreux établissements (RENARD *et al.* 1988: 167-68). Les parents quant à eux se plaignent du fait que les enseignants soient souvent absents, qu'ils ne fassent pas ou peu d'efforts pour tenter de s'intégrer à la vie du village, qu'ils ne puissent communiquer autrement qu'en thaï, et finalement ils leur reprochent une certaine condescendance vis-à-vis des *chao khao*, présente selon eux chez tous les Thaïs avec lesquels ils ont des contacts.

Ces problèmes ne sont pas nouveaux ni originaux. Pour une famille de montagnards, les enfants, à partir d'un certain âge, sont plus utiles dans les champs qu'à l'école. Ce qui explique en partie l'absentéisme élevé, même si l'enseignant a le pouvoir de notifier les autorités ou celui de faire infliger des amendes aux parents en cas d'absences prolongées, répétées et injustifiées. Car, il y a peu de chances que l'instituteur prenne de telles mesures, d'une part parce qu'il mettrait en danger ses relations avec les villageois, et d'autre part parce qu'une certaine passivité administrative, liée aux conditions de travail dans les montagnes, est en général de rigueur. Ce qui est le plus paradoxal c'est que les élèves (en majorité des filles dans les établissements visités) abandonnent l'école à partir de *prathom* 3 ou 4, c'est-à-dire quand le plus difficile pour eux et pour l'enseignant a été accompli (acquisition du langage et des mécanismes scolaires en *prathom* 1 et 2) et que les élèves commencent à bénéficier réellement de l'enseignement.³

Face aux problèmes des élèves et à ceux des familles, tout repose sur la personnalité de l'enseignant, et certains dans ce domaine sont remarquablement compétents et innovateurs. Ainsi, à Mae Hu Kho, village hmong du district de Khum Yuan, province de Mae Hong Son, l'instituteur en charge a développé des relations privilégiées avec le village en invitant, une fois par semaine, des anciens de la communauté à venir parler de la culture hmong aux élèves. Il organise aussi des sorties dans les champs et en forêt, et combine judicieusement l'enseignement classique à la vie de tous les jours. ceci de sa propre initiative même si à présent de telles attitudes sont enseignées aux instituteurs (OTAGANONTA 1990a: 24). Sa réussite est évidente et se

concrétise par un taux d'absentéisme nul et une participation active des villageois à la vie de l'école, ce qui semble être un changement d'attitude chez les Hmong par rapport à un passé encore récent où soit l'école était ignorée car elle était perçue comme le symbole de l'intrusion du gouvernement dans le village (TAPP 1989: 39), soit seuls les garçons recevaient le consentement des parents pour s'y rendre régulièrement (KAMNUANGSILPA *et al.* 1987: 26). Certes, cet instituteur de son propre aveu aime la solitude et la vie en montagne, de plus il éprouve une certaine fascination pour les *chao khao* et possède une longue expérience, deux atouts assez rares parmi les enseignants en poste dans les villages pour être signalés.



Illustr. 1: Education physique dans le village hmong
de Mae Hu Kho

Il faut aussi prendre en compte les facultés d'adaptation des Hmong, en particulier dans le domaine de l'agriculture commerciale qui leur permet de multiplier les contacts avec le monde thaï, mais aussi de jouir d'un relatif bien-être financier, ce qui n'est pas le cas dans le même district pour d'autres groupes, les Karen par exemple. Chez les Hmong, l'accès à l'éducation fait partie des stratégies d'adaptation développées en réponse aux changements et facilite leur compréhension du monde thaï (RENARD *et al.* 1988: 138-39). A long terme, posséder une bonne formation devrait permettre à certains Hmong d'accéder à de meilleurs emplois et de faire bénéficier les autres Hmong de leur expérience (TAPP 1989: 76). Il y a peut-être dans ce domaine des

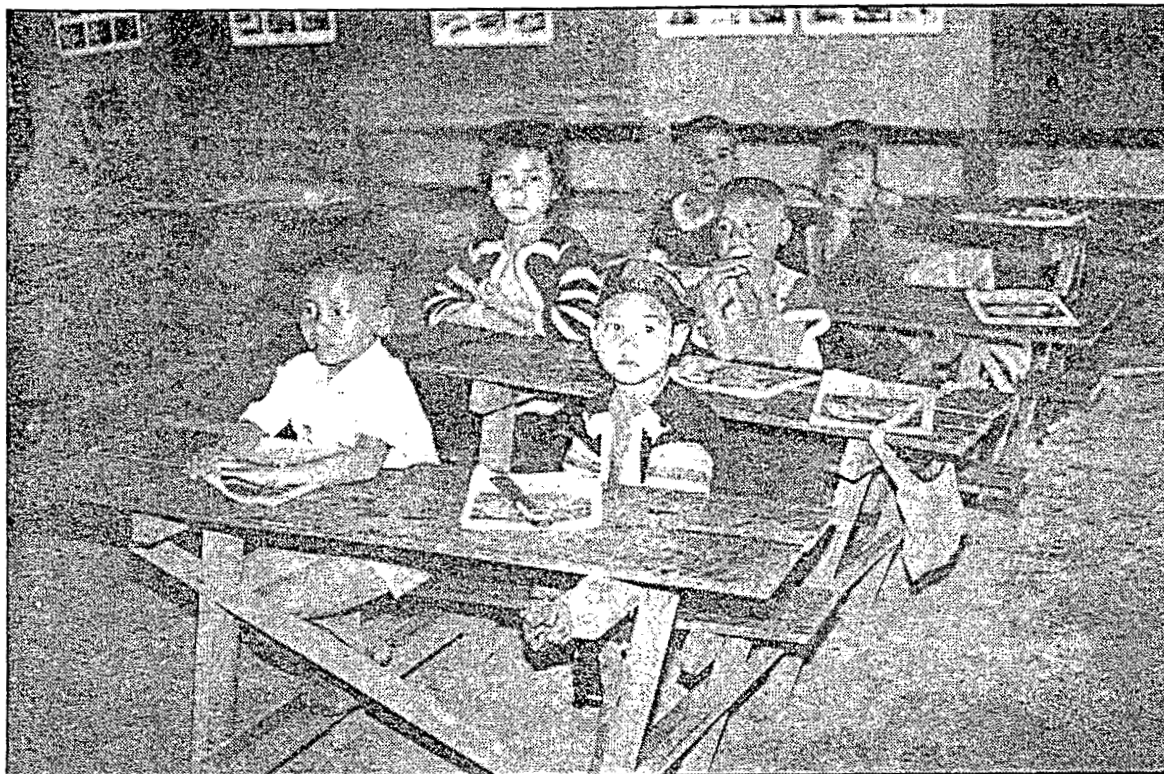
explications à certains problèmes scolaires spécifiques à un groupe ethnique par rapport à un autre, et cette possibilité ne peut être ignorée par ceux qui ont la charge de la mise en application des programmes scolaires.

Une attitude différente selon les groupes linguistiques vis-à-vis du comportement des instituteurs a été notée. Dans plusieurs villages hmong et lahu, visités pour les besoins de cette enquête, les villageois se sont plaints aux autorités du district des absences répétées des enseignants. Par contre, dans le village karen de Don Luang, district de Mae Ho, province de Mae Hong Son, j'ai constaté lors d'une mission de quelques jours dans le village que l'instituteur, en poste depuis quatre mois, était absent. Les villageois m'ont indiqué qu'il avait quitté le village depuis trois semaines, personne ne savait le motif de son départ ni même s'il reviendrait, et ceci n'avait pas été signalé au bureau d'éducation du district, qui de son côté ne pouvait ignorer cette situation, mais ne semblait pas s'en inquiéter. Les villageois, dans leur perception de la bureaucratie thaïlandaise, ne voulaient pas notifier l'absence, ni même évoquer les problèmes chroniques de l'école, car selon eux le village subirait sous une forme ou sous une autre les conséquences de cet acte: le monde thaï est perçu comme un tout indivisible dont toutes les composantes sont solidaires les unes des autres, et représentent une menace potentielle pour les villageois.

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à faire la classe, mais dépasse de très loin les fonctions éducatives: souvent l'enseignant est le seul contact avec l'extérieur et pour les villageois il représente le monde thaï. Sa position le place idéalement pour être le porte-parole des fonctionnaires ou agents du développement, et, le cas échéant, il peut servir d'intermédiaire entre le village et l'extérieur. Pour être en mesure d'agir ainsi, il doit être bien accepté et avoir la confiance des villageois. Les institutrices semblent mieux s'adapter à ces situations difficiles que les enseignants masculins, sans doute parce qu'elles adoptent un profil bas et se limitent à des activités centrées autour de l'école dans les premiers mois de leur affectation sans chercher à changer le style de vie des villageois dès leur arrivée dans le village comme le font souvent leurs collègues masculins (GIRARDET 1991: C6). Je reviendrai à la fin de cet article sur les problèmes de formation des enseignants.

Pour un village *chao khao*, avoir une école est un symbole: l'éducation vient à eux et non pas l'inverse, les villageois se sentent moins rejetés par le monde thaï, et, conséquence directe, les rapports avec les autorités sont souvent facilités par la présence d'une école dans le village. Les villageois sont fiers de leur école comme j'ai pu m'en rendre compte dans la plupart des villages visités, et son absence peut avoir des conséquences importantes sur les rapports entre le village et l'extérieur. Par exemple, deux villages lahu, peu éloignés l'un de l'autre, qui formaient avant une seule unité résidentielle qui a éclaté pour des raisons internes, entretiennent des rapports très différents avec l'extérieur. Ban Huai Pong et Ban Huai Nam Rin sont situés de part et d'autre de la route principale qui relie Chiang Mai à Chiang Rai dans le district de Wiang Pa Pao, province de Chiang Rai. Les routes d'accès aux deux villages se font pratiquement face et forment une intersection à 70 km de Chiang Mai: celle de droite rejoint Ban Huai Nam Rin après 7 km et celle de gauche rejoint Ban Huai Pong distant de 4 km de la route. Le premier nommé

est proche d'un village de Thaïs du nord et ne possédait pas d'école: les enfants lahu allaient à l'école au village thaï. Il y a quelque temps les villageois lahu ont accusé les instituteurs de maltraiter les enfants, de les avoir frappés et de faire des différences avec les enfants thaïs quolibets à propos de leur prononciation en thaï, moqueries sur leurs tenues vestimentaires,...) Ne recevant aucun soutien des autorités locales dans leur requête pour que les enseignants soient sanctionnés ou mutés, les villageois lahu retirèrent les enfants de l'école. Les enseignants ont changé depuis, mais les parents lahu affirment ne plus croire aux bienfaits de l'éducation. Les relations entre les villageois et les employés du Projet Royal en poste 0 Ban Huai Nam Rin se sont détériorées suite à cet incident, et la coopération avec les villageois thaïs, pourtant indispensable pour l'acheminement des produits destinés à la vente à Chiang Mai, est devenue inexistante, mettant en péril l'économie de marché du village lahu.



Illustr. 2: Salle de classe dans le village lahu de Huai Pong

Le village de Ban Huai Pong possède sa propre école. L'établissement a été fondé par le PWD et un enseignant de ce département y était affecté, puis l'école a fermé pendant deux ans (SUTHASUPA *et al.* 1986: 12-13). En 1988, une ONG a fourni les fonds nécessaires à la réouverture de l'école et finance partiellement les salaires des trois institutrices (deux à plein temps, une à mi-temps), qui ont reçu une formation spéciale, dispensée par un établissement privé en liaison avec l'ONG, pour enseigner aux enfants montagnards. L'école dispose d'une

cantine qui fonctionne grâce aux dons alimentaires des parents d'élèves, ce qui est extrêmement rare. Le chercheur thaïlandais qui m'accompagnait dans ces deux villages a confirmé que les villageois de Ban Huai Pong étaient plus sûrs d'eux dans leurs contacts avec les Thaïs et qu'ils possédaient un sentiment identitaire lahu plus affirmé que ceux de Ban Huai Nam Rin. Selon lui, la présence de l'école à Huai Pong est un des facteurs essentiels de cette différence.⁶

Dans toutes les écoles de village visitées, indépendamment de leurs institutions de rattachement (ministère de l'Éducation, division d'éducation informelle, *BPP*, *PWD*, ONG), les instituteurs enseignent les principes fondamentaux bouddhistes en complément de programmes scolaires. Cette éducation religieuse fait partie de tout ce que les *chao khao* doivent acquérir pour "devenir" thaïs, au même titre que le respect de la nation, la révérence et la loyauté vis-à-vis de la famille royale. Le bouddhisme est à ce titre un moyen d'intégration, cependant j'ai observé une situation inverse où le temple du village était en compétition avec l'école (sous le contrôle de la *BPP*) et vidait les classes à partir de *prathom* 3. Il s'agit du village karen de Saa Nee Pong, district de Sangklaburi, province de Kanchanaburi. L'école est bien admise par les villageois. Les enseignants, trois jeunes officiers de la *BPP* qui ont reçu une formation spéciale de 6 mois, sont aimés et respectés, mais le temple du village, où tous les moines sont karen, devient une priorité dès que les garçons sont en âge de devenir novices. L'enseignant principal regrette cet état de fait sans trop ouvertement critiquer les moines, étant lui-même bouddhiste. Il déplore surtout le fait que l'éducation des enfants ne soit pas prise en charge par les moines, qui concentrent les activités des novices sur les écritures et l'apprentissage du pali "karennisé". Pour ma part, j'ai vu dans la volonté des parents d'envoyer les enfants au temple la manifestation d'une rupture avec le monde thaï et une focalisation sur les principes identitaires karen de cette région, fortement inspirés par le bouddhisme.

4- Des établissements pilotes

Puisqu'il n'est pas possible de pourvoir aux besoins scolaires de chaque village *chao khao*, des écoles regroupant les enfants de plusieurs villages ont été créées. Certaines, fonctionnent selon le modèle classique, avec un succès relatif, depuis de nombreuses années, d'autres emploient des méthodes d'éducation plus originales et font figures d'établissements pilotes.

L'école de Mae Ho se situe dans la première catégorie. Cet établissement accueille des élèves en provenance d'une douzaine de villages des alentours (Karen, Lua, Hmong, à 8-10 km). Le principal avantage est que le directeur est karen et qu'il prend une part active tant dans les relations avec les villages que dans les cours de thaï dispensés aux élèves karen des petites classes. Il est entouré d'une équipe expérimentée, et, si l'établissement existe depuis plus de 20 ans et jouit d'une excellente réputation auprès des montagnards, des problèmes identiques à ceux des écoles de village perdurent. Pour y répondre, la direction de l'école de Mae Ho a pris deux initiatives. La première a été d'implanter des sections maternelles dans les villages, animées par un(e) villageois(e), afin de familiariser les enfants au milieu scolaire et au thaï dans le contexte du village avec des adultes connus des enfants. La seconde fut de créer des structures d'accueil pour les élèves des villages les plus éloignés, où ceux-ci pourraient dormir (centre *PWD* de Mae Ho, aménagement du quartier des enseignants). Ces deux mesures ont eu un impact

positif, mais il faudra certainement faire beaucoup plus, en particulier dans le domaine de la gratuité des fournitures scolaires et de la mise en place d'une cantine, ou, pourquoi pas, en créant une section d'anglais pour répondre aux demandes des villageois suite au développement du tourisme dans la région. Malheureusement, le support financier des autorités du district et de la province dans ces domaines est inexistant.

L'idée commune aux établissements pilotes est de proposer, dans le cadre d'une école de type pensionnat, l'acquisition du niveau scolaire obligatoire augmenté d'un apprentissage de connaissances diverses, le plus souvent dans le domaine agricole. Autre avantage, les élèves viennent d'horizons ethniques nombreux et dans certains cas de différentes provinces. Ils doivent apprendre à cohabiter, à communiquer, mais aussi à coopérer afin de mener à bien certaines tâches collectives (BOONSONG 1990: C1). Dans tous les établissements visités, les élèves et les enseignants reconnaissent qu'après une période initiale difficile (1 à 2 mois), durant laquelle les enfants se regroupent selon leur appartenance ethnique, les clivages tendent à s'estomper pour ensuite disparaître (au bout de 6 mois). Dans cette perspective l'initiative du directeur de l'établissement spécialisé de Tak, sous l'égide du PWD, est intéressante: les origines ethniques sont non seulement prises en compte mais en plus elles sont intégrées à l'enseignement de l'établissement: exposés par les élèves de la vie dans leur village, ateliers d'artisanat traditionnel, concours de dessins de vêtements, projet d'un dictionnaire plurilingue, excursions dans les villages des anciens élèves, suivi des anciens élèves de retour dans leurs villages.

Un établissement particulièrement original est celui de Buddhakaset, un district de Khum Yuan, province de Mae Hong Son. Il a été fondé il y a trois ans sur l'initiative personnelle d'un médecin résidant à Bangkok, qui a demandé l'assistance des moines d'un temple pour aider à désintoxiquer les enfants grâce au support moral de l'enseignement bouddhiste, au travail dans les champs et aux études. Cette expérience a été un succès et, depuis, grâce à des fonds privés, le monastère de Buddhakaset est devenu une école qui allie l'enseignement primaire classique à l'enseignement bouddhiste et aux techniques agricoles macrobiotiques. Contrairement aux écoles pilotes gouvernementales (provinces de Tak, de Mae Hong Son), où l'admission des élèves est décidée à Bangkok en fonction du nombre de places allouées au PWD pour les élèves *chao khao*, à Buddhakaset, ce sont les parents qui le désirent qui amènent leurs enfants. Ce centre éducatif n'est pas réservé exclusivement aux montagnards et lors, de mon passage, les cent élèves étaient originaires de six groupes ethniques différents (Thaï, Karen, Shan, Chinois du Yunnan, Lahu et Lisu), en provenance de quatre provinces (Chiang Mai, Chiang Rai, Mae Hong Son et Lampang). Le moine supérieur m'a indiqué qu'il arrivait que le centre du PWD de Chiang Mai lui envoie des enfants quand les établissements contrôlés par cet organisme étaient complets. Cet établissement subsiste grâce à des dons et reçoit un financement du *Canadian International Development Assistance Committee*. Si les parents le désirent, les enfants, au terme de leur scolarité, peuvent être envoyés dans d'autres temples, ce qui semble être le cas pour la majorité des élèves originaires des familles les plus démunies. Par rapport aux autres établissements pilotes, le centre éducatif de Buddhakaset privilégie l'instruction religieuse et l'agriculture macrobiotique au développement du sens civique et de sentiments nationalistes. Un enseignant m'a confirmé

que la plupart des élèves avaient cependant beaucoup de mal à se réadapter quand ils retournaient dans leur village.

Il faut se féliciter de l'existence de tels établissements et souhaiter que les diverses initiatives permettent l'ajustement des programmes scolaires destinés aux élèves montagnards, à partir d'éléments concrets et vécus, et non sur la base de décisions administratives prises à Bangkok. Cependant, l'accès à ces établissements est très difficile (places limitées, quota réservé à l'armée et à la police des frontières), et leur nombre ne permet pas de répondre à la demande: dans la seule province de Mae Hong Son, par exemple, 12 477 enfants entre 7 et 12 ans ne sont pas scolarisés (BOONSONG 1990: C1), et il n'y existe que trois établissements pilotes spécialisés d'une capacité d'environ 1 000 places au total.

Enfin, -mais cette interrogation nécessite une étude plus approfondie- on peut se demander si le fait d'évoluer pendant plusieurs années dans des conditions privilégiées (nourriture abondante, vie en chambre, fournitures scolaires gratuites, uniformes) et artificielles par rapport à la réalité villageoise (multi-ethnicité constante, langage unique non vernaculaire, rupture avec l'environnement familial) ne risquent pas de poser aux élèves des problèmes de réinsertion à leur retour. Si cela devait être le cas -et certaines statistiques montrent qu'il y a une tendance parmi les élèves à ne pas réintégrer leurs villages⁷-, on peut se demander quel est alors l'avantage d'acquérir des connaissances si elle ne peuvent pas être utilisées là où elles sont le plus utiles: dans les villages. A moins que cette conséquence ne soit un effet annexe mais "voulu" des autorités, dont la politique d'intégration inclut une volonté manifeste de "vider" les régions montagneuses.

J'ai été surpris de constater, sans pour autant pouvoir évaluer l'importance de ce facteur, que la totalité des établissements pilotes où j'ai effectué cette enquête recevaient des financements de l'étranger: Buddhakaset/Canada, école de Mae Hong Son/Terre des Hommes (Hollande), Suksasongkroh de Tak/CEE. Et d'autres établissements du même type proposent les fournitures scolaires gratuites uniquement grâce aux donations faites à l'école (BOONSONG 1990: C1). Il y a dans cette attitude une contradiction fondamentale: d'un côté, on proclame publiquement au nom de l'égalité des droits la prise en charge par le gouvernement de l'enseignement des minorités, et de l'autre, le coût des installations et la survie des établissements sont assurés par des organismes étrangers, qui ignorent sans doute participer à l'intégration nationale des *chao khao*.

5- Qui faut-il éduquer?

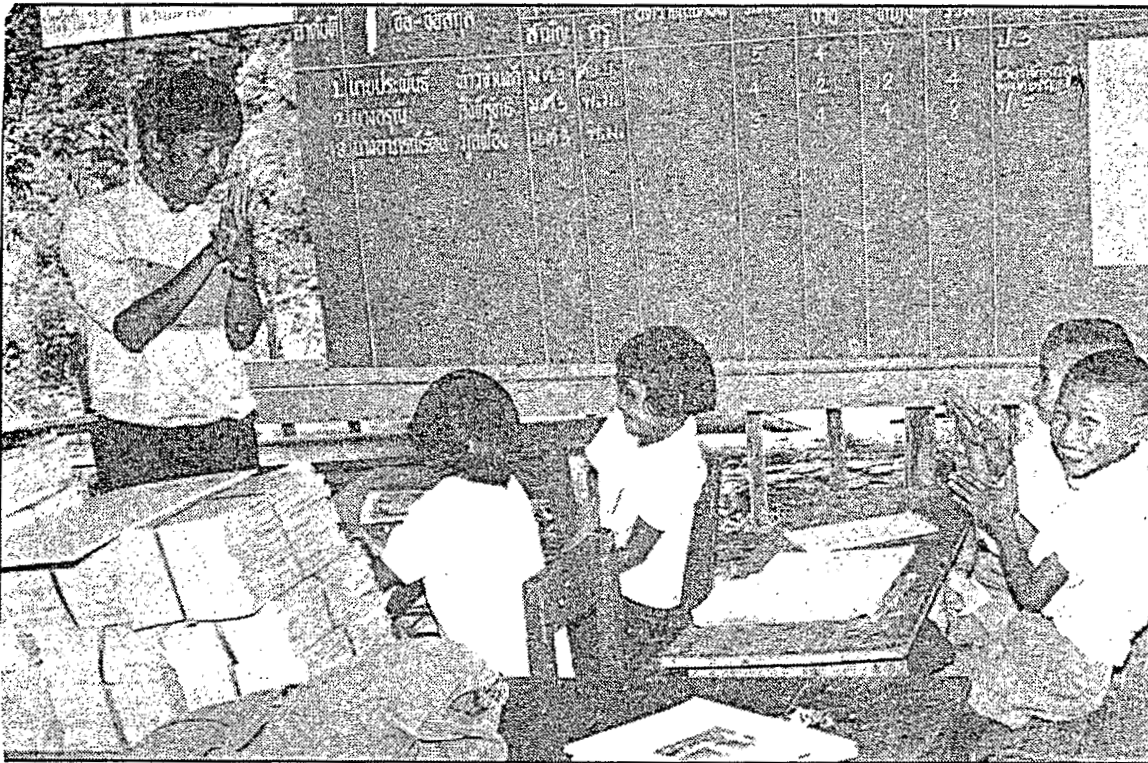
D'après ce qui vient d'être présenté, il fait peu de doute que les priorités sont nombreuses. Il faut seulement ne pas faire preuve d'utopie quand on aborde les problèmes de politiques nationales pour les minorités. Dans le cadre d'une éducation comme outil pour une intégration nationale, deux priorités méritent d'être retenues:

- la formation appropriée des enseignants
- l'ajustement des programmes du primaire

Sur le premier point, des tentatives ont été entreprises, avec la proposition de stage de formation d'une durée malheureusement limitée (OTAPAGONAUTA 1990a: 23-24). Il est certain que la simplification des méthodes d'écriture et la flexibilité des programmes -suggestions faites

par *acharn* Damri, directeur de la section des études de base au centre d'éducation informelle de Chiang Rai- auraient un effet positif. A mon avis, il est aussi indispensable d'inclure dans le cursus des enseignants une formation générale en sciences humaines, ainsi qu'une seconde plus orientée vers la linguistique et l'enseignement du thaï à des élèves dont ce n'est pas la langue maternelle. Aucun des instituteurs interviewés n'avait reçu de telles formations dans les écoles normales thaïlandaises et cette lacune est un réel obstacle à la fonction d'enseignant dans les montagnes:

In teacher's training college we were taught to teach children whose mother tongue is Thai. When I came here I just did not know where to begin. How can you teach a class full of children who cannot understand a word you say? (GIRARDET 1991: C8)

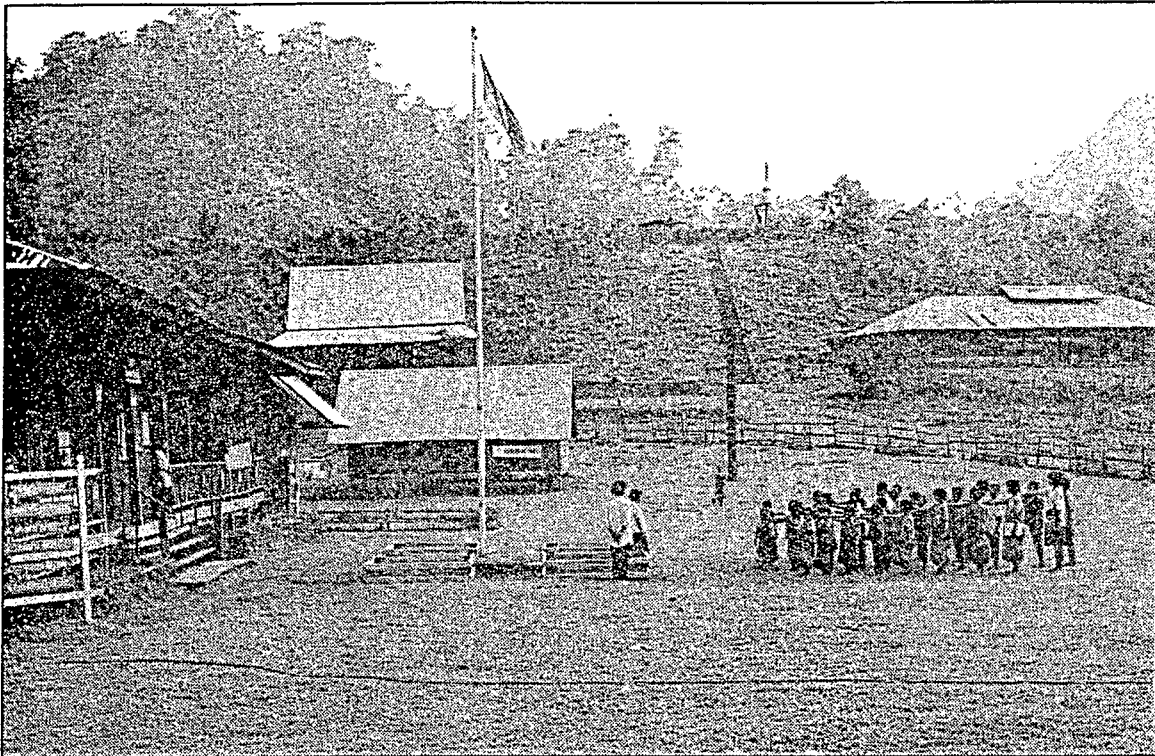


Illustr. 3: *Khun Prawit et ses élèves karen dans le village de Hue Som Khom*

Une formation dans ce sens ne ferait pas disparaître pour autant les problèmes d'éloignement et d'isolement, mais d'autres plus fondamentaux seraient estompés et cela faciliterait sans doute l'insertion des enseignants dans les villages. De surcroît, il paraît indispensable qu'un support de la hiérarchie des ministères concernés ainsi qu'une compensation financière soient accordés à ceux qui sont trop souvent la cible de critiques, mais qui, pour la plupart,

assument leurs responsabilités du mieux qu'ils peuvent dans des conditions de travail souvent particulièrement difficiles.

*Dans le système en place actuellement, ce sont de jeunes gens fraîchement sortis des écoles normales qui sont envoyés dans les villages chao khao, car le Ministère les estime mieux armés pour s'adapter à des situations difficiles (GIRARDET 1991: C7). Ce "passage" par une affectation dans un district isolé semble la condition *sine qua non* pour l'obtention d'un poste plus près du lieu d'origine de l'enseignant et est accepté comme telle par les instituteurs. Certains jouent le jeu et tentent de faire quelque chose de positif dans le village où ils sont nommés, d'autres -et ils sont majoritaires- "font" leur temps sans se soucier d'autre chose que du prochain retour dans leur famille, d'autres enfin fuient le village et abandonnent là une carrière à peine entamée.⁸ J'ai vu dans une même école tous les cas de figure: dans le village karen de Ley Kho, district de Sop Moei, province de Mae Hong Son, l'école compte 95 élèves inscrits,⁹ mais seulement un tiers fréquente régulièrement les classes; quatre enseignantes y sont en poste. L'institutrice en chef, au village depuis trois ans et sur le point d'être mutée, est présente en moyenne 6 jours par mois (meeting au chef-lieu du district, réunions pédagogiques, congés de maladie). Son adjointe aime le village, elle investit beaucoup de son temps libre pour apprendre à connaître les enfants et leurs familles en dehors de l'école. Elle consacre même une partie de son allocation de transport - seule indemnité supplémentaire perçue par les instituteurs postés dans les villages montagnards- pour acheter des fournitures scolaires, du savon, des brosses à dent et du dentifrice pour les élèves. La troisième institutrice est peu enthousiaste à l'idée de rester deux ans supplémentaires à Ley Kho, mais elle attend patiemment une mutation près du village où habitent ses parents dans la province de Phrae. Enfin, la demi-re, en poste depuis quelques semaines, lors de ma visite, semblait très dépressive, parlait sans cesse de s'enfuir et vivait complètement en marge de ses collègues et de l'école.*



Illustr. 4: Lever des couleurs et hymne national
chez les Karens du village de Ley Kho

Des vocations pour enseigner dans les montagnes existent à présent, non seulement parmi les Thaïs mais aussi parmi les *chao khao* désireux de mettre à profit dans leurs groupes respectifs leurs qualifications acquises dans le système thaï. Un effort devrait être entrepris pour supprimer les préjugés sur les montagnards, qui sont véhiculés dans le système éducatif thaïlandais et amplifiés par les instituteurs victimes d'une mauvaise expérience. Ces préjugés sont transmis d'une génération d'enseignants à l'autre et s'accompagnent d'attitudes condescendantes qui n'échappent pas aux montagnards pour qui, souvent, l'instituteur du village est la seule image du monde thaï. Et ceci mérite d'être pris très sérieusement en considération dans les programmes de formation des enseignants.

Pour la seconde priorité, une commission qui regroupe des chercheurs en sciences sociales et des spécialistes de l'éducation primaire formelle et informelle a été mise en place il y a deux ans. Sur les recommandations de cette commission, de nouveaux programmes primaires ont été spécifiquement élaborés pour les élèves *chao khao*. Ces programmes ont été mis en place dans des classes de *prathom* 1 et 2 dans dix écoles témoins de trois provinces (Chiang Mai, Chiang Rai, Mae Hong Son). Au cours de la prochaine année scolaire, ce programme sera testé dans des classes de *prathom* 3 et 4 dans dix autres écoles. S'il est trop tôt pour établir

un bilan définitif, des conclusions préliminaires peuvent déjà être dégagées. Globalement ce programme est un mieux, mais des problèmes persistent: amalgame des *chao khao* d'une part, ignorance des spécificités ethniques, plus particulièrement au niveau linguistique, d'autre part, d'où la nécessité de former des instituteurs parmi les montagnards (des bourses existent mais en nombre et d'un montant insuffisants pour répondre aux besoins actuels), ignorance du savoir des montagnards (faune, flore, pharmacopée etc.) qui devrait être inclus dans les programmes scolaires (recommandation appuyée par *acham* Damri). Il faut enfin noter qu'au niveau des provinces il y a un souhait, formulé par les responsables de l'éducation primaire, pour une spécialisation des enseignants par groupe ethnique,¹⁰ souhait qui malheureusement ne semble pas être pris en compte à Bangkok.

Le seul moyen d'offrir une bonne éducation aux *chao khao* nécessite que le gouvernement thaïlandais prenne quelques distances avec une attitude assimilationniste qui jusqu'à présent a été la cause de la plupart des échecs scolaires parmi les élèves montagnards (TAPP 1989: 39-40). Des expériences d'éducation bilingue parmi les populations minoritaires dans d'autres pays ont eu des résultats remarquables tant dans le domaine scolaire que dans la perception des minorités par le reste de la population.¹¹ Les diversités culturelles et les spécificités des différents groupes linguistiques qui vivent dans les montagnes doivent être respectées et prises en compte tant par le gouvernement que dans les programmes scolaires à venir pour qu'une politique éducative ait des chances de succès. Il est illusoire d'attendre de populations minoritaires qu'elles s'intègrent à la nation tout en conservant les bribes de leur cultures traditionnelles qui sont tolérées parce qu'elles attirent les touristes. Dans la même perspective, quand une volonté d'intégration existe parmi les populations minoritaires, comme c'est le cas chez certains groupes montagnards, mais selon des modalités autres que celles proposées par les autorités thaïlandaises (KEYES 1979: 19-20), elle suppose une reconnaissance par la population majoritaire des ethnies minoritaires, ce qui n'est pas le cas en Thaïlande. Dans les récits de voyage de la fin du siècle dernier, les montagnards sont souvent décrits et perçus par les Siamois comme à peine humains (Anonyme 1979), et malheureusement, près d'un siècle plus tard, l'opinion publique thaïlandaise n'a guère évolué sur les *chao khao*.

Pour conclure, on pourrait souhaiter que l'ajustement des programmes scolaires destinés aux montagnards permette d'inclure des modifications dans les programmes du primaire des écoles thaïes, qui donneraient une image différente des *chao khao* et modifieraient la vision qu'en a l'opinion publique thaïlandaise, indépendamment du fait qu'ils soient intégrés ou non.

NOTES

¹ Voici les chiffres détaillés pour 1990 d'après les recensements effectués par les centres du PWD: Karen 275 354, Hmong 82 356, Lahu 59 812, Yao 34 757, Akha 32 345, Lisu 24 573, H'tin 28 015, Lua 9 345 et Khamu 7 714. Il conviendrait d'ajouter les Mlabri, environ 200 individus, qui sont officiellement identifiés comme des *chao khao* (Tribal Research Institute, Chiang Mai).

² Je pense plus particulièrement à des groupes comme les Moken -voir à leur sujet l'article de J. Ivanoff dans ce numéro- et aussi aux So dans le Nord-Est.

³ En 1977, 59% des *chao khao* pouvaient parler et comprendre le thaï, et 13% étaient capable de le lire et de l'écrire. En 1989, les pourcentages sont respectivement de 61% et de 22% (Tribal Research Institute, Chiang Mai).

⁴ Les missionnaires utilisaient pour faire la classe des transcriptions en scripts romains des langues vernaculaires, et les écritures saintes étaient aussi disponibles sous une forme identique.

⁵ Il s'agit d'une approche similaire à celle employée par les différents programmes de développement, mise en place à la même époque et inspirée de l'exemple américain au Vietnam: village principal + villages satellites.

⁶ Il s'agit de *Khun Sanit WONGPRASERT*, chercheur sénior au *Tribal Research Institute* de Chiang Mai et spécialiste des Lahu.

⁷ Communication personnelle de *Khun Ratanathikom*, directeur de la *Suksasongkroh* de Tak, basée sur les statistiques de l'établissement et sur son expérience personnelle.

⁸ Communication personnelle de *Khun Prasit Chanda*, responsable de l'éducation dans la province de Mae Hong Son, confirmée plus tard dans un interview au quotidien *The Nation* (GIRARDET 1991).

⁹ Les élèves sont inscrits dans les différentes classes comme suit: 49 en *prathom* 1, 16 en *prathom* 2, 12 en *prathom* 3, 10 en *prathom* 4 et 8 en *prathom* 5. Les différences ne peuvent pas s'expliquer uniquement par des chutes de natalité d'une année sur l'autre pour une faible population, mais confirment le peu d'intérêt porté à l'école quand les enfants atteignent l'âge d'aider aux tâches agricoles ou ménagères. Pour les enfants en bas âge par contre, le fait qu'ils soient à l'école permet à la mère d'avoir une activité.

¹⁰ Dans la province de Mae Hong Son, seulement deux instituteurs possèdent cette spécialisation pour l'ethnie karen, qui représente à elle seule 60% de la population.

¹¹ Je pense plus particulièrement aux programmes destinés aux Indiens d'Amérique du Nord, d'une part, et aux Aborigènes d'Australie, d'autre part. Dans les deux cas les échecs scolaires ont pratiquement disparus avec la mise en place de programmes bilingues.

BIBLIOGRAPHIE

- Anonyme. 1979 *An Englishman's Siamese Journals, 1890-1893*, Bangkok, Siam Media International Books, 276 p.
- BOONSONG, Chamlong. 1990 "Schooled for Survival" *The Nation*, quotidien, Bangkok, 28 août, p. C1.
- CHINDARSI, Nusit. 1983 "Hmong shamanism" in: *Highlanders of Thailand*, J. McKINNON et Wanat KHRUKSASRI eds., Singapour, Oxford University Press, pp. 187-93.
- DHIRAVEGIN, Likhit. 1988 "Nationalism and the State in Thailand" in: *Ethnic Conflict in Buddhist Societies: Sri Lanka, Thailand and Burma*, K.M. de SILVA, Pensri Duke, E.S. GOLDBERG et N. KATZ eds., Londres, Pinter, pp. 92-106.
- GIRARDET, Evelyne. 1991 "A test of vocation" *The Nation*, quotidien, Bangkok, 1 janvier, pp. C1 et C8.
- KAMNUANGSILPA, Peter KUNSTADTER et AUAMKUL. 1987 *Hilltribe health and family planning: result of a survey of Hmong (Meo) and Karen Households in Northern Thailand*, Bangkok, Research Center, National Institute of Development, 87 p.
- KEYES, Charles. 1979 "introduction" in: *Ethnic Adaptation and Identity. The Karen on the Thai Frontier with Burma*, Ch. KEYES ed., Philadelphie, Institute for the Study of Human Issues, pp. 1-23.
- KUNSTADTER, Peter. 1979 "Ethnic Group, Category and Identity: Karen in Northern Thailand" in: *Ethnic Adaptation and Identity. The Karen on the Thai Frontier with Burma*. Ch. KEYES ed., Philadelphie, Institute for the Study of Human Issues, pp. 119-63.

- KUNSTADTER, Peter. 1983 "Highland population in Northern Thailand" in: **Highlanders of Thailand**, J. MCKINNON et Wanat BHRUKSASRI eds., Singapour, Oxford University Press, pp. 15-45.
- OTAGANONTA, Wipawee. 1990a "Demonstrating how to reach the teachers" **The Bangkok Post**, quotidien, Bangkok, 8 septembre, pp. 23-24.
- OTAGANONTA, Wipawee. 1990b "Taking education to the people" **The Bangkok Post**, quotidien, Bangkok, 8 septembre, pp. 23-24.
- RENARD, Ronald, Prasert BHANDACHAT, Lamar ROBERT, Montathip ROONGRUANGSEE, Sinth SAROBOL et Narong PRACHADETSUWAT. 1988 **Changes in the Northern Thai Hills: an Examination of the Impact of Hill Tribe Development Work, 1957-1987**, Chiang Mai, Research and Development Center, Payap University, Research Report 42, 193 p.
- SUTHASUPA, Paiboon, Yuthapong KAM-UDOM, Sanit WONGPRASERT et William BOURNE. 1986 **Agricultural extension strategy for highland: Final Report**, Chiang Mai, Tribal Research Institute, 67 p.
- TAPP, Nicholas. 1989 **Sovereignty and Rebellion. The White Hmong of Northern Thailand**, Singapour, Oxford University Press, 238 p.
- Tribal Research Institute, Collectif. 1985 **A Socio-Cultural Study of the Impact of Social Development Programs on Tribal Women and Children**, Chiang Mai, 127 p.
- Thailand, National Statistical Office, 1988 **Thailand Statistical Yearbook**, Bangkok, Government Printing Office.

Kao, les Lao, les "Thai qui habitent sous la voûte céleste", les "Thai riverains de la rivière U et riverains du Khong". L'auteur cherche à résoudre le problème de l'identification de ces peuples par la linguistique, l'étude des ethnonymes, la chronologie et la géographie des ethnies thai.

Le mythe du nom de Nak *na:m nâ:k* dans l'ordination des moines bouddhistes chez les Phouan

Suthavadee NUNBHAKDI

Les Phouan, appartenant au groupe tai, sont originaires du plateau de Xieng Khouan dans le Nord-Est du Laos. Pendant les guerres de XVIIIe et XIXe siècles, ils ont été déportés au Siam.

Le mythe dont il est question dans cet article a été recueilli dans la province de Suphanburi.

L'auteur donne d'abord le texte du "mythe du nom de Nak" (le Naga) puis l'analyse dans un deuxième temps. Ce mythe comprend deux histoires, deux vies vécues par un même personnage. C'est d'abord l'histoire d'un moine qui va rendre hommage au Bouddha, puis l'histoire du nom de Nak: le roi des Naga qui veut se faire ordonner moine. Dans un dernier temps, l'auteur passe à l'interprétation de ce mythe dans un contexte phouan.

Le Vandalisme culturel

Jacques IVANOFF

Dans ce douloureux plaidoyer, véritable appel au secours, l'auteur montre à travers la description minutieuse d'une société minoritaire de Thaïlande du Sud - celle des nomades marins Moken à qui on refuse même la possession d'un nom propre lui préférant à tort celui de Chao Le ("Hommes de la mer") -, d'où surgit une spécificité et une originalité certaines, les dangers d'une assimilation culturelle sans conscience. Cette analyse d'un tourisme culturel sans vergogne et souvent mensonger révèle un danger réel pour la richesse dans la diversité du royaume. En croyant mettre en valeur son patrimoine humain et physique, la Thaïlande, au contraire, est en train de le détruire, irrémédiablement, et cette politique du moyen terme risque bien de supprimer la cause même de cette dégradation: le tourisme, qui, bientôt, n'aura plus de raison d'être par manque de sociétés étranges et assurément inoffensives à découvrir et de sites naturels préservés dans leur authenticité à visiter.

Bien éduquer ou mieux intégrer: le dilemme de l'éducation primaire parmi des populations montagnardes du nord de la Thaïlande

Bernard MOIZO

L'éducation des populations minoritaires peut contribuer à leur intégration, en développant par exemple les sentiments de citoyenneté et de nationalisme, par contre incorrectement mise en place elle peut aboutir à des résultats opposés. S'il ne fait pas de doute que certains

progrès ont été accomplis dans le domaine éducatif au cours des dernières années, de nombreux problèmes persistent.

L'auteur propose deux priorités immédiates: la formation appropriée des enseignants et l'ajustement des programmes du primaire. Au niveau des provinces les responsables de l'éducation primaire souhaitent une spécialisation des enseignants par groupe ethnique.

En conclusion l'auteur espère qu'un ajustement des programmes scolaires destinés aux montagnards permette d'inclure des modifications dans les programmes des écoles *thai* afin de donner une image différente des *chao khao* pour modifier la vision qu'en a l'opinion publique thaïlandaise, indépendamment du fait qu'ils soient intégrés ou non.

Les Bisu: un peuple ignoré en Thaïlande du Nord

Patrick BEAUDOUIN

Les Bisu sont un groupe de langue Tibéto-Birmane, de faible importance numérique. L'auteur a eu la possibilité d'étudier les quatre villages bisu de Thaïlande.

La langue bisu ne s'écrit pas. La transmission orale à l'intérieur d'une communauté de moins de 300 personnes lui a jusqu'à présent permis de survivre, mais elle est maintenant menacée par une intégration de plus en plus rapide dans la société thaïlandaise. Cependant, malgré le bouddhisme, la religion officielle de la Thaïlande qui domine chaque village bisu, quelques pratiques traditionnelles ont également survécu.

Nationalisme et dictature: PHIBUL SONGKHRAM face au Japon

Aphaya KOMOLKANCHANA

Sous l'occupation de la Thaïlande par les troupes japonaises entre 1941-1945, le premier ministre thaïlandais, le maréchal PHIBUL SONGKHRAM a mené une politique pro-japonaise et nationaliste: en montrant sa volonté de copier le modèle japonais pour promouvoir une idéologie nationaliste. Mais les efforts du dictateur pour inculquer le nationalisme au peuple thaïlandais passaient surtout par la demande d'une confiance absolue en la personne du leader, à savoir lui-même.

En 1944 toutefois, PHIBUL démissionnait, après un vote contre deux de ses projets de loi, sur l'initiative de Pridi BANOMYONG, représentant les civils favorables aux alliés.

Le difficile développement des partis politiques en Thaïlande

Niyom RATHAMARIT

Selon la constitution de l'année 1978 (abolie en février 1991), les partis politiques avaient un rôle important à jouer. Mais ils étaient loin d'être des organisations solides. Cet article analyse les problèmes qui entravaient alors la formation des partis politiques en Thaïlande.

En 1932, ce sont les militaires qui ont pris le pouvoir à l'ancien régime, et ont ensuite essayé de le garder. Ce faisant, ils ont dû faire face à l'idéologie démocratique qu'ils avaient

ในขณะที่เชื่อกันว่า เพื่อเป็นการแสดงคุณค่าของมรดกด้าน มนุษยชาติ และ ธรรมชาติ แต่อันที่จริงแล้วตรงกันข้าม ประเทศไทยกำลังทำลายอย่างแก้ไขให้กลับสู่ สภาพ เดิมอีกไม่ได้ และ นโยบายที่มีอยู่ไม่อาจแก้ไขสาเหตุของความเสื่อมโทรมนี้ : การท่องเที่ยว ซึ่งในไม่ช้าจะหมดไป เนื่องจากการขาดหายไปของสังคม แบบธรรมชาติที่แปลกตา อีกทั้ง ขาดสถานที่อันเป็นธรรมชาติ ที่สงวนไว้ ให้อยู่ในสภาพที่เป็นธรรมชาติ อย่างแท้จริงเพื่อการ เยี่ยมชม

**การให้การศึกษที่ดี หรือ การกลมกลืนที่ดีขึ้น :
การศึกษาที่เลือกไม่ได้ในระดับประถมศึกษาของพลเมืองชาวเขาทางเหนือของ
ประเทศไทย**

แบร์นาร์ มัวโซ่

การศึกษาของชนกลุ่มน้อยมีส่วนช่วยในการสร้าง ความกลมกลืนให้เข้ากันชน ส่วนใหญ่ เช่น การพัฒนาความรู้สึก ของการเป็นพลเมืองของชาติ และ ความรู้สึกชาตินิยม แต่ในทางตรงกันข้ามกัน ถ้าเป็นการให้การศึกษาดังกล่าวอย่างไม่ถูกวิธี ผลลัพธ์อาจจะตรง กันข้าม แม้ว่าในช่วงระยะปีหลัง ๆ จะได้มีความก้าวหน้าในการให้การศึกษาก็ตาม แต่ปัญหา ที่มากมายยังคงมีอยู่อีก

ผู้เขียนมีข้อเสนอในการแก้ปัญหา 2 ประการ : การให้ความรู้ที่เหมาะสมกับผู้สอน และการเพิ่มหลักสูตร ในบางจังหวัดผู้รับผิดชอบ ในการศึกษาได้แสดงความปรารถนา ที่จะ เห็นผู้สอนที่เชี่ยวชาญ เฉพาะเผ่าของชาวเขาก็ด้วย

โดยสรุปผู้เขียนหวังว่า หลักสูตรที่จะเพิ่มขึ้นสำหรับการศึกษแก่ชาวเขา ในเวลา เดียวกัน จะถูกแทรกอยู่ในหลักสูตรของ โรงเรียนคนไทย ในอันที่จะให้ภาพพจน์ที่แตกต่าง ไปของชาวเขา เพื่อที่ว่าความคิดเห็นของคนไทย ที่มีต่อภาพของชาวเขา จะสามารถเปลี่ยนแปลง ไปโดยไม่ยึดถือในหลักการสำคัญของการที่จะต้องกลมกลืน

บิชู : ชนชาติทางเหนือของประเทศไทย ที่ไม่มีใครรู้จัก

ปาทริก โบดวง

ชาวบิชู อยู่ในกลุ่มของ ภาษาทิเบต-พม่า ซึ่งมีอยู่เป็นจำนวนน้อย และ ผู้เขียน ได้ทำการศึกษาชนชาติ ดังกล่าวจากหมู่บ้านสี่แห่ง ในประเทศไทย