



Département de sciences sociales

Mémoire de recherche
Master 2 Sociologie et Statistiques
(EHESS - ENS)

Inégalité sociale de scolarisation au Vietnam

Réalisé sous la codirection de

- Monsieur DEAUVIEAU Jérôme, Directeur du Département de sciences sociales de l'ENS de Paris, Professeur de sociologie,
- Monsieur PIERREL Arnaud, Doctorant, Agrégé-préparateur au département de sciences sociales de l'ENS de Paris

Par NGUYEN Hoang-Linh
Carte d'étudiant n° 170058
nguyenhoanglinh251@gmail.com

Année universitaire 2018-2019
Date de soutenance - le 9 Septembre 2019

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier mes deux co-directeurs de mémoire, Monsieur Jérôme Deauvieu, professeur de sociologie, directeur du Département de sciences sociales de l'ENS de Paris, et Monsieur Arnaud Pierrel, doctorant en sociologie, agrégé-préparateur à l'ENS de Paris, de bien m'avoir suivi et encadré tout au long de l'élaboration de mon travail. J'ai beaucoup bénéficié de discussions avec eux, pleines de remarques instructives et de commentaires critiques pertinents sur divers points essentiels. Enfin, ce travail n'aurait pas été possible sans les encouragements et soutiens constants de la part de ma famille. Ce sont mes grands-parents, ceux qui vécurent maints moments, importants et difficiles, de l'histoire vietnamienne au cours du XXe siècle, qui m'ont initialement inspiré et amené à réfléchir sur la question scolaire et les enjeux spécifiques qu'elle suscite. Qu'ils trouvent ici toute l'expression de ma profonde gratitude.

Résumé

Héritier du mode d'organisation et de fonctionnement du système d'enseignement français, le système scolaire vietnamien connaît maintes transformations importantes dues aux bouleversements historiques qui se sont déroulés tout au long du XXe siècle. En raison des conflits idéologiques, le découpage spatial et territorial conduisit au schisme scolaire Nord-Sud pendant une trentaine d'années. Après l'effondrement du régime républicain au Sud vietnamien en 1975, le pays a été réunifié sous le règne de l'Etat communiste. Dès lors, le champ pédagogique venait se trouver au tout premier plan comme un chaînon substantiel dans la mise en place des réformes économiques et sociales au milieu des années 1980, en vue de construire un système éducatif national unique. En principe, ce dernier se donne volontiers pour objectif majeur d'assurer à tous un accès égal et universel à l'école et aux savoirs scolaires. Néanmoins, si l'Etat ne peut tenir que le rôle de garant institutionnel pour la démocratisation scolaire, l'hétérogénéité du public scolaire, en termes de désir scolaire et de possibilité de poursuivre de longues études, s'enracine profondément dans ce que l'on nomme "inégalité sociale de scolarisation" ou "inégalité sociale des chances scolaires". Malgré son existence factuelle et effective, cet enjeu social apparaît tout de même comme une "zone d'ombre", c'est-à-dire une réalité scolaire spontanément constatée mais restée peu scientifiquement discutée. Ainsi notre travail de mémoire a-t-il pour ambition d'aborder ce problème en appliquant au contexte vietnamien le schéma d'analyse de la sociologie française des inégalités scolaires. Il vise avant tout à explorer, même s'il reste préliminaire, en quoi consistent l'inégalité sociale des chances scolaires au Vietnam et l'effet des facteurs sociaux qui s'y jouent. Dans cette perspective, ce travail se décline en trois grandes parties. Dans un premier temps, nous cherchons à problématiser et mettre en contexte la question de recherche, aussi bien qu'à établir une revue de littérature française sur la sociologie de l'éducation. Pour familiariser le lecteur avec la situation scolaire au Vietnam, nous nous attachons également à en retracer l'évolution historique du système d'enseignement dans une tentative de synthèse. En deuxième lieu vient la description des bases de données, qui sera suivie de la présentation des résultats retenus. Enfin une conclusion récapitulative clôturera notre propos.

Sommaire

<i>Résumé</i>	3
<i>Chapitre 1 : Introduction</i>	5
<i>Chapitre 2 : Description des bases de données</i>	33
<i>Chapitre 3 : Analyses et interprétations des résultats</i>	38
<i>Conclusion</i>	64

Chapitre 1 : Introduction

1. Question de recherche - Problématique de l'inégalité scolaire au Vietnam

1.1. Introduction générale au contexte socio-économique du Vietnam

Situé à l'est de la péninsule indochinoise et au bord de la mer de Chine méridionale, en Asie du Sud-est, le Vietnam est aujourd'hui un pays démographiquement jeune et en pleine dynamique économique. Toutefois, le monde le connaît souvent et surtout pour son histoire moderne mouvementée. Durant la seconde moitié du XIXe siècle, le Vietnam, alors encore monarchique, féru de l'idéologie confucéenne et clos sur le monde occidental, fut progressivement annexé à l'empire colonial français. Depuis le début du XXe siècle jusqu'au milieu des années 1970, le pays vécut tant d'événements historiques bouleversants, comme des mouvements indépendantistes dirigés par différents courants de pensée, les guerres sanglantes et le triomphe de l'Etat communiste à parti unique devant la défaite de Saïgon. Après avoir été réunifié en 1975 sous le règne communiste, le Vietnam devait alors faire face à une situation économique d'autant plus périlleuse qu'il en souffrait sous la peine d'un embargo d'ampleur internationale imposé par les Etats-Unis. En dépit de l'apparition d'un certain nombre d'initiatives de rénovation qui, si sporadiques et officieuses qu'elles soient, visaient à améliorer les capacités productives du pays (De Vienne 1994, cité par Henaff et Martin, 2002), il a fallu attendre l'année 1986, lors du sixième Congrès du parti communiste vietnamien, pour qu'une grande réforme économique, communément connue sous le nom de *Renouveau* (du vietnamien *Đổi mới*, ou plus souvent *Doi Moi*, terme sans diacritiques), fût officiellement mise en place. En fait, il s'agissait d'un grand passage institutionnel du dirigisme économique exprimé par un maximum de planification bureaucratiquement centralisée au modèle économique hybride consistant à combiner l'économie de marché et l'orientation socialiste.

Toutefois, ce processus de restructuration économique n'en est pas venu à bénéficier de façon équitable à tous, mais grandement variable selon les zones économiques et écologiques, les milieux sociaux et les origines ethniques. Une caractéristique ethnoculturelle essentielle qu'il faudrait mettre en avant du Vietnam, c'est que ce pays ne doit pas sa diversité "raciale" aux flux migratoires de masse, mais il est par nature un pays multiethnique, celui où, depuis ses anciens temps, cohabitent différentes communautés ethniques (précisément 54 ethnies selon la catégorisation ethnographique officielle établie en 1979). Chacune d'entre elles possède une identité culturelle originale et distincte par rapport aux autres. Cependant, les Kinh (*Viêt*) sont celle qui représente la majorité démographique (85,3% de la population totale du pays d'après le recensement de 2019)¹, et en même temps, régit tous les domaines de la vie culturelle, sociale et politique du pays. A ce titre, pour donner un sens conséquent et unanime à nos réflexions ultérieures, nous comprenons désormais que l'histoire du Vietnam se représente par et s'identifie à celle des Kinh, la langue vietnamienne n'étant donc autre que la leur.

¹ General Statistics Office (GSO), 2019, Publication des résultats du recensement démographique 2019, voici le lien <http://tongdieutradanso.vn/cong-bo-ket-qua-tong-dieu-tra-dan-so-2019.html>

Les progrès économiques remarquables, produits par le Renouveau, ont effectivement fait émerger une classe moyenne grandissante, notamment dans les grandes villes, où celle-ci peut bénéficier plus aisément des services du bien-être de meilleure qualité. A l’opposé, les populations rurales et montagnaises demeurent sensiblement vulnérables en termes de conditions d’existence, tout en représentant la majorité démographique (Selon le recensement de 2019, environ 65,6% de la population totale vivent encore en milieu rural). En fait, “classe sociale” se présente toujours comme une notion ambiguë et délicate à définir, étant donné qu’en théorie, la révolution communiste a prétendu balayer toutes les distinctions de classe de la vieille société. Or, en réalité, les classes sociales persistent de façon souterraine et ont ressurgi grâce à l’introduction de l’économie de marché. Un rapport de l’Oxfam paru en 2017 a estimé qu’en 2025 il y aurait au Vietnam quelque 403 personnes hyper-riche (Oxfam 2017). Selon cette même organisation non-gouvernementale, c’est en l’espace de dix ans, de 2004 à 2014, que les écarts de revenus se sont nettement accrus entre l’urbain et le paysan, entre les plus riches et les plus pauvres. Le rapport du PNUD de 2017 montre en outre que la pauvreté multidimensionnelle persiste à s’infliger au Vietnam, lequel occupe la 31e place parmi 105 pays évalués². Plus concrètement, 6,45% de la population rurale la subissent, tandis que le sont seulement 2,1% de la population urbaine. Le degré de développement socioéconomique à l’intérieur du pays varie fortement d’une région à une autre, d’une communauté ethnique à une autre : les zones montagneuses éloignées du Nord, les hauts plateaux du Centre et le delta du Mékong connaissent le taux le plus élevé de pauvreté multidimensionnelle, soit quelque 9,4-9,6% de la population régionale. Le rapport a également mis en évidence les grandes différences de conditions de vie entre les ethnies minoritaires et les Kinh en indiquant par exemple que plus de trois Hmong sur quatre sont considérés comme étant touchés par la pauvreté multidimensionnelle. Il en est de même pour 37,5% des Yao (Dao) et 24% des Khmer, contre seulement 6,4% des Kinh.

En matière de progrès humains, quoiqu’il y ait certains points positifs qui soient manifestes, à savoir que l’espérance de vie à la naissance des Vietnamiens pourrait atteindre 76,5 ans, que le nombre moyen d’années scolaires est de 8,2 ans, plus élevé par rapport à la moyenne de l’Asie-Pacifique, l’indice de développement humain (IDH) du Vietnam en 2017 ne parvient cependant qu’à se placer au 116e rang parmi 189 pays classés, tout en s’étant continûment amélioré pendant vingt-sept ans. En effet, on voit bien que les progrès sociaux restent encore si loin de pouvoir croître à la même vitesse que les progrès économiques qui, très souvent, ignorent l’équité sociale.

1.2. Problématique de l’inégalité éducative au Vietnam - un enjeu social dissimulé

La question de l’inégalité scolaire en rapport avec des facteurs socioéconomiques et professionnels au Vietnam fait ici l’objet de notre interrogation sociologique. L’éducation, en réalité, n’y est absolument pas une thématique de recherche nouvelle. Les chercheurs vietnamiens comme internationaux qui s’intéressent à la situation éducative du pays, ont l’habitude de se contenter de se servir des procédés de statistiques descriptives dans une perspective purement économique. Il est ainsi tout à fait compréhensible qu’ils portent le plus souvent un regard qui, nous semble-t-il, devrait être qualifié de “phénoménal”, c’est-à-dire une vision apparente et superficielle, sur la réalité

² Hong Anh, 2018, *Le Vietnam a réalisé de nombreux progrès en termes de développement humain et de réduction de la pauvreté*, article de journal, voici le lien <http://kinhtevadubao.vn/chi-tiet/2-12681-viet-nam-dat-nhieu-tien-bo-trong-phat-trien-con-nguoi-va-giam-ngheo-da-chieu.html>

scolaire. Du côté de l'Etat, les organes responsables des enjeux éducatifs ne font que publier périodiquement des chiffres bruts, tels les taux bruts et nets de scolarisation, le nombre d'établissements scolaires, la proportion d'investissements dans le domaine de l'éducation par rapport à l'ensemble des dépenses et des recettes fiscales de l'Etat, etc, sans toutefois se soucier de les interpréter adéquatement. Les méthodes purement quantitatives dont disposent les économistes, comme le cas du coefficient de Gini en éducation, dans l'effort de chiffrer et d'indexer ce qu'ils sont capables d'observer dans le champ éducatif, ne peuvent jouer qu'un rôle dénonciateur, en mettant en avant un constat "doxique" du phénomène d'inégalité scolaire, mais pourtant ne permettent point d'en dégager les mécanismes producteurs et reproducteurs. A vrai dire, ces chiffres nous révèlent seulement la part flottante de l'iceberg de la réalité scolaire, bien souvent plus complexe, derrière laquelle se dissimule la réalité sociale, au sens où l'école est la maquette réduite de la société. Il devrait en effet manquer aux rapports, aux bilans éducatifs du Vietnam de réflexions critiques plus profondes face au monde scolaire qui ne s'expose pas simplement tel qu'il nous apparaît à travers les statistiques mécaniquement grandissantes. En conséquence, le raisonnement des discours politiques sur la posture scolaire nationale du Vietnam n'a longtemps eu recours qu'à des arguments quantitativistes pour montrer au grand public les acquis positifs du développement de la scolarisation, sans pour autant mentionner précisément la nature des rapports sociaux en arrière-plan scolaire.

C'est pourquoi au prisme de la sociologie critique et quantitative de l'éducation, le problème de l'inégalité scolaire par rapport au profil social des individus demeure "une terre en friche", une thématique peu abordée et méconnue dans la société vietnamienne d'aujourd'hui. Toujours est-il que les profanes, c'est-à-dire les gens ordinaires sans aucune formation spécialisée, pourraient même concevoir intuitivement une certaine image, vague et spontanée, des inégalités scolaires. D'autant plus rares sont ceux qui s'engagent à les poser comme un axe de recherche légitime et indépendant. Pour une simple raison que l'inégalité scolaire semble avoir été "naturalisée", pourrait-on dire ainsi, comme quelque chose d'interne, comme un attribut évident et intrinsèque à tout système scolaire, ce qui tend à entraver des réflexions critiques qui se veulent objectives, positivistes et scientifiques. Et il s'agit là exactement de ce que Durkheim appelait "*l'illusion de la transparence*", ou encore de ce que l'on pourrait appeler, au sens bachelardien, "*obstacle épistémologique*".

C'est en raison même de la domination du mode d'analyse économique que se fait occulter la nature sociologique du fait scolaire. Si l'on n'en cite ici qu'un exemple typique, l'inégalité des chances d'accès à l'école nous paraît être une bonne illustration de départ. De fait, un certain nombre d'études précédentes ont mis au point ce problème mais l'ont vu tout simplement comme un aspect constitutif de ce que l'on nomme couramment la "*pauvreté multidimensionnelle*". Ce concept désigne le cercle vicieux de la pauvreté faisant obstacle au décollage économique chez un certain groupe humain marginalisé. Or la disparité des chances d'accès à l'école n'est qu'une expression élémentaire d'un phénomène sociologique plus vaste et plus profond - inégalités d'accès aux savoirs et de capital culturel entre les classes sociales. Il est donc patent que, dans ce cas, la logique économique prévaut sur la perspective d'interprétation sociologique d'un fait éminemment social. Certes, un tel raisonnement purement économique n'est pas faux, mais de toute évidence, insuffisant. La démarche économique n'est nullement à même de mettre en lumière les mécanismes de reproduction et de maintien des inégalités scolaires en tant que fait social. De tout cela, Nous sommes donc convaincus que les liaisons sociologiques entre les variables sociales sont moins

explicités et se tissent un réseau d'interdépendances fort plus complexe que les rapports économiques.

Pour expliquer les phénomènes éducatifs négatifs au Vietnam, tels que la déscolarisation, la scolarisation tardive, la divergence des compétences scolaires, ou l'échec scolaire, Henaff et Lange (2009) suggèrent qu'il faudrait interroger la dimension périscolaire ou extrascolaire des pratiques éducatives. Cela signifie que l'institution scolaire ne serait pas forcément l'agent "omnipotent" explicatif de tous les maux scolaires, lesquels devraient découler davantage d'un environnement social favorable ou nuisible à la trajectoire scolaire des élèves, ce qui nous incite d'autant plus à repenser les spécificités de la réalité scolaire vietnamienne.

"La non-scolarisation des enfants et l'échec scolaire sont constitutifs de l'une des dimensions de l'état de pauvreté, et les situations concrètes montrent que les enfants les plus pauvres matériellement sont également les moins susceptibles de bénéficier des acquisitions scolaires, ce qui souligne l'importance de la dimension périscolaire des politiques publiques de lutte contre la pauvreté et du ciblage social des politiques éducatives." (Henaff et al 2009)

Finalement, le faible état des lieux de la recherche sur l'inégalité scolaire au Vietnam tient pour une bonne part au manque de données empiriques à proprement parler liées à l'école, c'est-à-dire celles qui sont recueillies de façon systématique et régulière par des enquêtes sociologiques spécifiquement destinées à s'interroger sur les pratiques éducatives, les relations et interactions entre différentes catégories sociales au sein de l'institution scolaire. Cela a réellement empêché des esprits curieux de la réalité pédagogique d'en avoir une vue d'ensemble juste et impartiale. Telles sont les raisons pour lesquelles nous nous sommes décidés à examiner les liens entre les inégalités scolaires et des facteurs sociaux concernés.

Il est à l'heure actuelle universellement admis que l'activité pédagogique doit être nécessairement du ressort de la fonction régaliennne de l'Etat. Avec la reconnaissance des droits fondamentaux de l'Homme, le droit à l'instruction a aussi été considéré comme universel, une *conditio sine qua non* du bien-être humain, et matérialisé par une série d'engagements internationaux s'agissant du développement de la scolarisation, dont les repères importants à garder en tête sont les suivants :

- Du 5 au 9 mars 1990, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien, Thaïlande
- Du 16 au 19 juin 1996, Réunion de mi-décennie sur l'éducation pour tous à Amman, Jordanie
- Du 26 au 28 avril 2000, Forum international sur l'éducation à Dakar, Sénégal

De plus, le Sommet du Millénaire qui s'est tenu à New York en 2000 a défini l'universalisation de l'enseignement primaire comme un objectif majeur, entre autres, de l'humanité qu'il aurait fallu atteindre à l'horizon de 2015. A vrai dire, cette ambition d'ampleur mondiale concerne avant tout les pays du Tiers monde, où la massification scolaire reste depuis toujours une question sociale préoccupante. Toutes ces coordinations politiques ont en effet constitué un cadre d'action pédagogique collective et une perspective éducative globale, dans lesquels les stratégies nationales d'accroissement de l'efficacité et de l'équité éducatives doivent être inscrites et agir en concertation avec d'autres objectifs sociaux.

Néanmoins, il n'y a pas de mesure universellement adaptée aux contextes nationaux très diversifiés. Les inégalités scolaires ne peuvent être les mêmes à travers le monde, mais elles varient d'une société à une autre. Il se pourrait par exemple que celles qui existent dans un pays en voie de

développement ne se manifestent pas de la même façon que celles d'un pays industrialisé avancé, pour une bonne raison qu'elles sont soumises à une masse de divers facteurs affectifs, politiques, culturels, moraux, psychologiques, religieux, institutionnels, idéologiques, et ainsi de suite. En plus, si le développement de l'univers scolaire des pays avancés est bel et bien parvenu au stade où l'égalité des traitements scolaires et des chances d'insertion socioprofessionnelle à la sortie de l'école a été revendiquée comme un objectif primordial que le système scolaire national devrait atteindre, l'inégalité des chances d'accès à l'instruction demeure pour autant le réel défi dans les sociétés pauvres retardataires du Sud. Cette forme d'inégalité scolaire ne saurait être un enjeu ponctuel, mais devrait être un problème permanent à caractère structurel. La ségrégation scolaire, telle qu'elle est définie par Felouzis et al (2016), peut apparaître sous différentes formes, tantôt explicites tantôt sous-jacentes, et dépend d'une multiplicité de facteurs hétérogènes déterminants, comme le niveau de revenu, le sexe, les préjugés sociaux, l'origine sociale et ethnique, les ressources culturelles familiales, le lieu de résidence, etc.

Dans le cas du Vietnam, la complexité naturelle de sa composition ethnique et la répartition différenciée de l'offre éducative entre régions géoéconomiques contribuent considérablement à aggraver la dissemblance et la divergence des parcours scolaires au sein de l'école. La mise en priorité de l'urbanisation et du développement urbain ont permis aux enfants nés dans les villes d'avoir bien davantage de chance d'être scolarisés dans les conditions matérielles bien plus favorables que ceux vivant en milieu rural, notamment dans les régions montagneuses et éloignées. Sur ce point, on comprend que les désavantages dus à la condition ethnique, spatiale et géographique, ne contribuent pas moins au destin scolaire que d'autres facteurs socioéconomiques.

L'économiste Nolwen Henaff a à maintes reprises souligné l'objectif ambitieux de l'Etat vietnamien "d'offrir à sa population une éducation de qualité à faible coût", égalitaire et accessible à tous. En 2012, parmi les 65 pays évalués par la cinquième édition de l'enquête PISA, le Vietnam se situe au 17e rang en mathématiques et au 19e en lecture. Il est un peu étonnant de savoir que ces résultats s'avèrent même meilleurs que ceux des Etats-Unis et du Royaume-Uni, et supérieurs à ceux de quelque pays en cours de développement que ce soit (Glewwe 2016). Malgré nombre d'avancées notables que le Vietnam a acquises en termes de scolarisation en primaire et en secondaire de base, le maintien des élèves défavorisés à l'école reste fragile. Derrière les beaux chiffres pourraient en réalité se cacher des problèmes tenaces, en tant qu'ils sont naturellement ou institutionnellement déterminés, qui vont saboter les acquis des efforts politiques. Henaff (2014) a qualifié cette réalité d'un « *envers du décor* » en remarquant que "*ceux qui restent en marge de l'enseignement primaire sont les enfants en situation d'extrême pauvreté, les populations dispersées dans des régions montagneuses, les minorités ethniques dont la langue maternelle n'est pas le Kinh, la langue de la majorité des Vietnamiens, les handicapés*".

2. Sociologie de l'éducation - École comme agent reproducteur des inégalités sociales

L'éducation, on la conçoit depuis toujours comme un moyen exclusif de mobilité sociale. Elle est désignée comme jouant le rôle d'"ascenseur social", c'est dire qu'elle permettrait aux individus d'atteindre un statut social plus élevé que celui de son milieu d'origine. Les pratiques pédagogiques étant de plus en plus diversifiées, les interactions continues et dynamiques entre divers facteurs sociaux, culturels et économiques se produisent ainsi de multiples façons au sein même de l'institution scolaire. C'est par là que les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont transmis

progressivement d'une génération à une autre. Pourtant, bien que tout système éducatif se veuille foncièrement égalitaire et juste pour tous les enfants qu'il lui incombe de socialiser et d'encadrer, il semble que ce ne soit qu'un fantasme de la justice sociale que l'on ne puisse jamais atteindre.

Foisonnante en pistes de réflexion et en modes d'analyse et d'interprétation, la littérature française de sociologie de l'éducation constitue pour notre travail le point de départ et d'appui théorique crucial. Depuis Pierre Bourdieu, une grande majorité des sociologues de l'éducation admettent volontiers que l'école ne se fixe pas seulement l'objectif de réunir les enfants venant de toutes les classes sociales, mais aussi, a tendance, d'une manière ou d'une autre, volontairement ou inconsciemment, à les faire diverger vers des trajectoires sociales différenciées à l'aune de leur origine sociale. Ainsi, au fond de l'inégalité scolaire se trouve l'inégalité sociale. Ceci dit, les esprits intéressés par la question éducative n'ont jamais cessé d'étudier les enjeux inévitables associés à l'appareil scolaire, dans l'espoir de le faire acheminer vers une position plus juste et favorable aux plus larges publics possibles.

Sans nul doute Emile Durkheim fut-il considéré comme l'un des pères fondateurs de la sociologie moderne. Dans le domaine des sciences de l'éducation, il se fit connaître notamment pour ses travaux pionniers que sont *L'Éducation et Sociologie (1920)* et *L'Évolution pédagogique en France (1938)*. Pour lui, l'éducation a pour tâche essentielle la "socialisation méthodique" des jeunes générations par celles qui les précèdent dans une société donnée. Il s'agirait non seulement de les équiper d'un bagage de connaissances qualifiées de normales, légitimes, universelles, et scientifiques à la fois, mais également de les adapter progressivement aux normes communes de l'éthique sociale, reconnues par tous les concitoyens du vivre-ensemble en société, de telle sorte que les jeunes puissent plus tard rejoindre facilement la vie sociale, politique et professionnelle. Voire plus d'un siècle avant Durkheim, le grand philosophe allemand des Lumières Emmanuel Kant semble lui aussi avoir élucidé par excellence le concept de socialisation pédagogique par quelques lignes directrices suivantes.

"[...] L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. Il faut bien remarquer que l'homme n'est éduqué que par des hommes et par des hommes qui ont également été éduqués. [...]" (Kant, *Réflexions sur l'éducation*)

En naissant, l'individu est déjà prédéterminé, dans le sens où il n'a point de possibilité de choisir de venir au monde. Il ne peut pas non plus choisir la société où il est né et à laquelle il devra plus tard s'intégrer, ni le milieu social qui le formera physiquement et mentalement. Dans nos sociétés modernes, nulle part ailleurs qu'au sein de l'école ne pourrait se réaliser pleinement le processus de socialisation, c'est-à-dire la construction de l'être humain en tant qu'être social et sociable. L'école, en tant qu'institution composante de la société, assume la responsabilité d'en transmettre à l'individu les valeurs essentielles, afin qu'il devienne plus tard digne du titre de citoyen. Au sens durkheimien, l'école est donc tenue pour un lieu pur de socialisation et d'acculturation des enfants venus de différents horizons sociaux. Toutefois, au fil du temps, il s'avère que l'institution scolaire ne vise pas seulement l'unification et l'assimilation culturelle, mais elle, consciente ou inconsciente, sert à la confrontation des valeurs différées et à la ségrégation du public scolaire. Paul Fauconnet, un des disciples de Durkheim, et lui-même durkheimien, dans sa préface à l'ouvrage posthume *Education et Sociologie* de son maître, a reconnu que *"l'éducation est une chose, ou d'un autre mot, un fait"*, et que *"cadres scolaires, programmes d'enseignement, méthodes, traditions, habitudes, tendances,*

idées, idéaux des maîtres, ce sont là des faits". A cet égard, l'inégalité scolaire devrait être elle-aussi un fait social *sui generis* qu'il faudrait étudier aussi bien dans sa généralité que dans sa singularité.

Dans la veine de la conception universaliste de l'enseignement général, l'image de "l'École unique" et celle de l'égalité de tous les élèves devant l'école sont placées à l'avant-garde. A dire vrai, l'idée de l'École unique apparaît en France vers les années quatre-vingts du XIXe siècle, à peu près en même temps avec l'avènement vigoureux de l'idée de l'Etat-nation, selon laquelle tous les citoyens, quelle que soit leur origine sociale, devraient nécessairement parler une même langue et s'approprier une mémoire collective et une histoire nationale unique. Les mots du sociologue contemporain Jean-Pierre Terrail, tel que nous voyons ci-dessous, en décrivent clairement le principe égalitaire et démocratique en milieu scolaire.

"Tout le monde est accueilli de la même façon, au même âge, dans des établissements pareillement organisés d'un bout à l'autre du territoire national, confrontés aux mêmes programmes, enseignés par des maîtres eux-mêmes formés à l'identique." (Jean-Pierre Terrail, 2002)

Pourtant devenue universelle de nos jours, l'idée de l'École unique n'avait point été toujours reconnue comme telle. Pendant très longtemps, l'accès à l'instruction et aux savoirs savants restait une prérogative destinée à certaines catégories sociales supérieures, que ce fût en Occident ou en Orient. Jusqu'au milieu du XXe siècle, en France, par exemple, la ségrégation sociale allait toujours de pair avec la ségrégation scolaire. L'école se présentait à l'époque explicitement comme un instrument de reproduction des hiérarchies sociales, aussi bien que de maintien de l'ordre sociétal établi. Ce fait social est ainsi à l'origine de la sociologie critique de l'éducation.

Lors même que la revendication de démocratisation scolaire est satisfaite, c'est-à-dire que l'idée de l'école unique s'est bien effectuée, et que les différents niveaux scolaires ont été rendus accessibles à tout le monde sans plus de contraintes d'exclusion institutionnelle, les inégalités scolaires persistent encore et leurs causes réelles transparaissent en revenant à porter complètement sur l'origine sociale de l'individu. Il vint enfin le moment où la thèse sociologique que défendent communément les sociologues de l'éducation serait que l'école assiste vivement à la reproduction sociale. Dans le sens commun, on espère que l'école se prend en charge de rassembler les enfants de toutes les couches sociales et culturelles sous le même toit scolaire, de les amener tous vers le même horizon intellectuel, culturel, moral, et même idéologique. Mais paradoxalement, c'est cette mission elle-même qui reviendra à faire le tri social, à canaliser les enfants vers des parcours sociaux différenciés, du moment que les valeurs homogènes de la classe dominante, renchériées par l'ambition universaliste de l'école, s'imposent à un ensemble hétérogène des origines sociales. La primauté culturelle de la classe dominante, tangiblement incarnée par le contenu pédagogique, à son tour transmis par l'école, a abouti à ce que Coulangeon (2011) appelle "*mimétisme culturel*". Ce concept, faisant écho à celui d'"*habitus*" chez Bourdieu, auquel nous allons faire référence par la suite, désigne le fait de se mettre activement et consciemment en conformité avec l'ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements culturels qui prévalent au sein d'un milieu scolaire donné, notamment lycéen et étudiant. Bref, pour pouvoir être "accepté" et s'intégrer dans un cercle social et scolaire spécifique, l'individu se devra d'intérioriser, de s'approprier les modes de conduite, les pratiques culturelles et sociales qui y sont propres et l'entourent. Et cette assimilation culturelle de l'intérieur profitera en fin de compte à la réussite scolaire, notamment dans la mesure où la représentation culturelle de ce milieu social s'identifie elle-même à celle que véhicule l'école.

De ce fait, on peut naturellement s'attendre à une stratification des performances scolaires et de la réussite scolaire des élèves selon l'origine sociale. Par exemple, de nombreuses évidences empiriques ont montré que la proximité ou l'éloignement du milieu social d'origine par rapport au milieu scolaire, la familiarité d'un élève par rapport aux codes scolaires et au contenu d'enseignement dispensé à l'école, sont sensiblement capables de décider s'il connaît une réussite ou un échec scolaire, et même, l'orientation de sa vie active quand il finit sa scolarité (Coulangeon 2011). D'où la reproduction sociale. En effet, aucun facteur de distinction, comme Bourdieu et Passeron l'ont bien affirmé dans son oeuvre maîtresse *Les Héritiers*, n'est plus décisif à l'égard du destin scolaire des individus que leur origine sociale.

“De tous les facteurs de différenciation, l'origine sociale est sans doute celui dont l'influence s'exerce le plus fortement sur le milieu étudiant, plus fortement en tout cas que le sexe et l'âge et surtout plus que tel ou tel facteur clairement aperçu, l'affiliation religieuse par exemple”. (Bourdieu et Passeron, *Les héritiers*, 1964)

On pourrait dire que leur constat n'est pas seulement vrai à telle ou telle époque, mais l'est indépendamment du moment de notre temps moderne, celui où nous sommes en ce moment. En corollaire, la différence de position sociale des parents implique également celle de leurs motivations, ambitions et attitudes scolaires vis-à-vis du parcours d'études de leurs enfants.

“Qu'un fils de médecin n'obtienne pas le bac S décevra sans doute ses parents, alors qu'un manutentionnaire sans diplôme se réjouira probablement que le sien décroche un bac professionnel.” (Poullaouec, 2010)

Cette remarque d'ordre intuitif a été démontrée en réalité par les résultats empiriques tirés de la première enquête longitudinale, menée par l'INED, sur la trajectoire scolaire d'une cohorte d'élèves sortant de la classe de CM2 en 1962. On prend pratiquement en considération la comparaison de deux classes typiques représentant deux extrémités dans la société industrielle moderne : les cadres supérieurs cultivés et les ouvriers dotés de peu de qualification. Il s'est trouvé que 77% des parents cadres ou exerçant des professions libérales souhaitent faire entrer leurs enfants en sixième, malgré le résultat scolaire médiocre de ces derniers, alors que, pour les enfants d'ouvriers, 80% des parents se refusent à le faire (Poullaouec 2010). En effet, on en conclut que le résultat scolaire et la catégorie sociale d'origine constituent deux principales sources de motivation qui entraîneront la divergence des orientations scolaires et professionnelles des enfants. Ainsi cette réalité a conduit Marie Duru-Bellat à se demander sans détour si “l'éducation est un bien également désirable pour tous les groupes sociaux”, tandis que “l'école fait face à des inégalités, de motivations et d'aspirations, qui prennent racine en dehors d'elle” (Duru-Bellat 2006).

Trois voies principales ont déjà été tracées et d'habitude évoquées de manière à interpréter cette disparité d'aspiration scolaire entre ces deux gros groupes sociaux. Les sociologues britanniques du courant des *Cultural Studies*, comme Richard Hoggart et Paul Willis, mettent l'accent sur la dimension culturelle du comportement des familles ouvrières. Ils s'aperçoivent que les classes populaires manifestent une attitude équivoque au regard des savoirs scolaires : d'un côté elles éprouvent un certain respect pour la culture savante que livre l'école, mais de l'autre elles expriment “une indifférence ou une méfiance à l'égard de la scolarisation prolongée” (Poullaouec, 2010).

S'ensuit le propos original de P. Bourdieu, qui se distinguait par sa création du concept clé de “*capital culturel*”. Le sociologue du pouvoir symbolique nous a offert une nouvelle perspective explicative, en dénonçant profondément tant la préconception ordinaire du mérite des “aptitudes” vis-à-vis des performances scolaires, que l'insuffisance de la théorie du “*capital humain*”, forgée par les

économistes dits "institutionnalistes", parmi lesquels figure au premier chef Gary Becker. Les remarquables collaborations scientifiques de Bourdieu avec J.C. Passeron, à savoir *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970), devenues classiques de sociologie aujourd'hui, ont bien mis en exergue l'articulation causale, étroite et directe, entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires. S'appuyant sur de nombreuses statistiques pédagogiques actualisées de son époque, Bourdieu (1979) est enfin parvenu à cristalliser systématiquement sa quête des origines des inégalités scolaires en une typologie d'"états", pour reprendre ses expressions - "état incorporé", "état objectivé" et "état institutionnalisé". De facto, cette décomposition structurelle et fonctionnelle de la re-production du capital culturel serait, si nous pouvons le dire, capable de recouvrir deux modes d'explication susmentionnés. Le premier "état incorporé" consiste à établir ce que le sociologue appelait "habitus". Ce concept-clé de Bourdieu désigne un "système de dispositions durables" acquis par l'individu au cours du processus de socialisation" (Cacouault-Bitaud et Oeuvarard, 2009). Aussi un choix individuel de décrochage ou de prolongation scolaire devrait-il être pensé d'abord comme socialement déterminé par un processus d'intériorisation d'un ensemble de normes, pratiques et jugements sociaux qui environne l'individu.

Ensuite, ce n'est qu'en passant par le deuxième état - "état objectivé" - que le capital culturel peut se matérialiser par des "biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments", etc. Enfin, l'école, en tant que "forme institutionnalisée" de détermination sociale, vient contribuer à légitimer la répartition inégale du capital culturel et la consacrer comme nécessaire dans nos sociétés contemporaines. Par ailleurs, Bourdieu note que l'avantage scolaire des enfants issus de milieux aisés et fortunés ne réside pas seulement dans leur héritage culturel familial du présent, mais encore dans ce qu'il nommait "ancienneté du capital culturel", affirmant *a fortiori* l'hérédité du statut socioculturel transmissible entre les générations d'un même lignage de parenté. Certes, la différenciation de capital culturel sera pour une large part responsable de la réussite ainsi que de l'échec scolaire des enfants. C'est également dans cette logique même que Basil Bernstein (1975), à qui s'est aussi référé Bourdieu, avait admis que la divergence des trajectoires scolaires, due aux origines sociales différentes, serait d'autant plus renforcée que le langage et le contenu culturel du programme scolaire sont conçus pour et par les classes dominantes. Somme toute, on pourrait même dire que les réflexions conceptuelles et les minutieuses analyses de Bourdieu au sujet de l'inégalité scolaire ont largement contribué à façonner un visage nouveau de la logique sociologique en général depuis Emile Durkheim.

Dans le sillage des travaux marquants de Bourdieu et Passeron, on a vu surgir diverses réponses de leurs contemporains à la théorie de l'héritage culturel qu'ils avaient forgée. Sans doute faut-il mentionner en première ligne le fameux "individualisme méthodologique" initié par Raymond Boudon. Cette approche théorique s'inspirait notamment des travaux de l'économiste américain Gary Becker sur le capital humain. Boudon est partisan de l'idée que la décision individuelle repose essentiellement sur le calcul coût-bénéfice, rationnel et utilitariste, en considérant ce qu'il faut investir dans le présent et ce que rendra l'avenir. Son ouvrage majeur *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* (1973) s'attache à proposer une vision sceptique et contraste à l'égard de l'explication qualifiée de "fonctionnaliste" de Bourdieu et Passeron. Boudon se demandait alors comment "l'agrégation des comportements élémentaires compose un système doté d'une apparence de finalité. Pourquoi en d'autres termes les individus se comportent-ils de manière à réaliser ce qu'on (le système social ou son représentant, le groupe dominant) attend d'eux ?" (Boudon, 1973, cité par Nonna Mayer, 1974). Si l'analyse bourdieusienne considère que c'est la

contrainte institutionnelle et objective de l'école qui serait en mesure de déterminer le destin scolaire des individus à l'aide d'un mécanisme institutionnalisé de reproduction sociale, le raisonnement boudonien met de son côté l'accent sur la dimension subjective de la stratégie individuelle face au choix scolaire. Boudon est parti de l'hypothèse "méritocratique", selon laquelle à une position sociale plus haute il faut faire correspondre un niveau scolaire plus élevé, et *vice versa*. Cette corrélation positive entre statut social et niveau d'instruction apparaît capable d'expliquer la courte durée d'études des enfants d'ouvriers, lorsque leurs parents eux-mêmes tendraient à estimer qu'il vaudrait mieux se mettre au travail aussitôt que possible plutôt que de prolonger des études. L'ambition scolaire se trouve donc conditionnée de façon inégalitaire par la position sociale même qu'occupe l'agent social. Bref, pour R. Boudon, le visage de l'inégalité scolaire est façonné non pas par une force extérieure de reproduction de l'ordre sociale établi, imposée par telle ou telle classe dominante, mais par l'empilement des choix stratégiques bien délibérés en fonction des attentes et des calculs individualistes.

Dans leur ouvrage majeur *L'école capitaliste en France*, paru en 1971, Christian Baudelot et Roger Establet ont quant à eux dénoncé la chimère de l'école unique, ce qu'ils appelaient "*l'illusion idéologique de l'unité de l'école*". Fortement inspirés de la démarche analytique marxiste sur l'antagonisme des classes sociales, ils vont plus loin que Bourdieu et Passeron en soutenant que la persistance des inégalités devant l'école n'est pas simplement due à l'origine sociale, mais plus profondément aux rapports sociaux de production qui se rattachent à la société capitaliste. Ainsi, ce duo de sociologues réfute catégoriquement la reproduction des inégalités scolaires par le biais de l'hérédité sociale, puisque "*les classes sociales ne se reproduisent pas à partir des individus qui les constituent, mais des rapports sociaux de production*". Pour eux, il ne devrait pas y avoir d'école qui ne soit assignée à jamais à telle ou telle classe sociale, comme si l'on la tenait pour une caste héréditaire immuable. "[...] *Admettre comme définitif une école pour bourgeoisie et une école pour prolétaire, ce serait commettre l'erreur de croire que la forme de réalisation d'une classe sociale sous le mode de production capitaliste est la caste*", écrivirent-ils.

En tout cas, l'image de l'école en tant qu'institution reproductrice des classes sociales ne cesse pour ainsi dire d'être reprise et réaffirmée en tant que telle par d'innombrables études postérieures à celles de Bourdieu et Passeron, et continue aujourd'hui encore de s'imposer comme trait emblématique de l'école française de sociologie. Dans son ouvrage le plus récent *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, paru en 2016, Jean-Pierre Terrail s'applique à examiner quels sont les fondements sociaux et historiques de ce qu'il appelle "*paradigme pédagogique déficitariste*", c'est-à-dire la "*paradigme de l'adaptation au manque*", ainsi que ses répercussions amplificatrices sur l'univers des inégalités scolaires en France. Il s'agirait là d'une différenciation des dispositifs scolaires et pédagogiques en fonction du niveau de dotation sociale, culturelle et intellectuelle très variée des élèves, étant donné que ces derniers eux-mêmes prennent racine dans différents milieux sociaux. Ce faisant, cette politique d'éducation devrait être appréhendée comme une espèce de "*discrimination positive*". Pour Terrail, c'est au nom de l'idée de l'adaptation scolaire aux situations sociales particulières que l'on a *abaissé* les dispositifs pédagogiques au niveau de compétences et de facultés cognitives des élèves issus de milieux sociaux modestes. A ce paradigme pédagogique différenciateur s'oppose la thèse de Terrail d'une école égalitaire, idéalisée à vrai dire, où il faudrait que toute différence d'exigence intellectuelle selon les origines sociales soit "*nivelée*" et que les enfants soient tous équipés d'une commune panoplie de "*principes de déchiffrement et d'intelligibilité des savoirs*".

Somme toute, après avoir parcouru les ouvrages majeurs et les théories sociologiques fondamentales relatives à la question de l'inégalité scolaire, nous sommes parvenus à l'idée de réconciliation des deux principales approches de Bourdieu-Passeron et de Boudon. Si la théorie fonctionnaliste du capital culturel met davantage l'accent sur la dimension objective et institutionnelle du rapport de l'agent social à l'école, l'individualisme méthodologique envisage quant à lui l'inégalité scolaire au prisme subjectif et psychométrique de l'acte social, en l'occurrence du comportement de scolarisation. D'un côté, la théorie bourdieusienne reflète pour ainsi dire la manière dont l'institution scolaire traite de l'individu au travers des mécanismes scolaires de reproduction sociale. Au demeurant, la théorie boudonienne justifie la manière dont l'individu réfléchit face à la scolarité, compte tenu tant de ses conditions socioéconomiques que de ses calculs stratégiques et utilitaires. C'est ainsi qu'elles sont irréductibles l'une à l'autre, mais ressemblent plutôt aux deux facettes d'une même médaille, leur opposition n'étant qu'apparente. En réalité, on observe que l'argumentation de Bourdieu-Passeron se trouve fort plus adaptée aux pays avancés, où les inégalités scolaires se manifestent essentiellement sous la forme de différence des choix d'orientation scolaire, eux-mêmes largement basés sur l'origine socioculturelle, et où les classes sociales se distinguent l'une de l'autre par leurs propres débouchés scolaires et leurs perspectives professionnelles ; alors que la position théorique de Boudon semble mieux tenir compte de la situation scolaire des pays du Sud, où l'accès à l'école et la possibilité de maintenir la scolarisation demeurent toujours des questions sociales importantes, notamment à l'égard des familles pauvres. Dans le cas des sociétés du Tiers monde, la scolarisation constitue nécessairement un majeur coût d'opportunité, ce qui par conséquent va inciter les individus issus de milieux défavorisés à bien considérer leur équilibre coût-bénéfice. La combinaison de ces deux perspectives théoriques profitera par la suite à notre démarche d'analyse.

3. Système éducatif vietnamien en tant que corps social en mouvement continu

3.1. Un regard rétrospectif sur l'éducation précoloniale

Avant d'entrer en détail de l'évolution scolaire au Vietnam, il nous semble intéressant de rappeler ici, dans une approche diachronique, certains éléments historiques qui permettraient d'apporter une meilleure compréhension contextuelle à notre problématique. Comme dans la plupart des pays de l'ère préindustrielle, l'idée d'assurer à tous un minimum éducatif fut jadis étrangère à la vision élitiste dans l'ancien Vietnam. Pendant un millier d'années, le droit d'être éduqué n'était aucunement codifié comme un droit fondamental et universel de l'être humain, mais conçu d'abord comme une prérogative des fils de la noblesse, de cadres bureaucratiques, et de lettrés savants, l'instruction n'étant pas alors un service public accessible à quiconque le désire. Traditionnellement, la composition structurelle de la société vietnamienne peut se résumer à la simple formule suivante : "lettrés, agriculteurs, artisans, marchands" (du vietnamien, *sĩ, nông, công, thương*) - quatre classes sociales principales, rangées par ordre d'une hiérarchie descendante du prestige social. En termes occidentaux, on dirait que ce modèle social se présente comme une société foncièrement rurale physocratique, où les valeurs agraires et la production agricole sont vivement honorées, cependant que le négoce extérieur se voit inhiber et que le métier de commerçant se laisse mépriser et reléguer au fond de l'échelle sociale. Une telle perception de la structure sociétale permet d'expliquer

pourquoi, en principe, les enfants de commerçants et d'artistes populaires (à l'instar des métiers tels aèdes, bardes, musiciens nomades, acteurs théâtraux, etc.), n'auraient jamais pu être autorisés à participer au concours national de sélection des mandarins (*i.e.* hauts fonctionnaires administratifs), alors même qu'ils pourraient éventuellement être fort bien instruits et cultivés. Seuls les jeunes hommes issus de familles aristocratiques, mandarinales ou paysannes eurent le droit de participer à ce concours. Par ailleurs, l'état d'esprit patriarcal, ancré dans toutes les catégories sociales, ne permit pas non plus que le sexe féminin des masses populaires fût scolarisé. En réalité, il saurait y avoir des cas exceptionnels, aussi rares fussent-ils.

Petit à petit, l'accès à l'enseignement s'élargit à un certain nombre de couches sociales relativement nanties comme un choix spontané par volonté familiale et selon que le jeune a intérêt à la culture savante et envie de s'engager dans la carrière de fonctionnaire de la bureaucratie monarchique. Aussi la mobilité sociale verticale (d'une classe sociale à une autre) pouvait-elle se produire presque exclusivement par la voie méritocratique tracée par l'éducation, si ardue fût-elle, tandis que la mobilité horizontale (à l'intérieur d'une même couche sociale, d'un métier à un autre) était bien plus répandue. Il s'est ensuivi que la conservation et la reproduction des statuts sociaux avaient tendance, sous le régime monarchique, à se maintenir d'une génération à l'autre par le biais de l'instruction savante qui s'exerçait en tant que pouvoir symbolique des élites, ce qui caractérisait l'étanchéité d'une société rurale traditionnelle strictement hiérarchisée, et donc, permettait de perpétuer la stabilité sociale qui s'appuyait idéologiquement sur l'idée de la fatalité sociale.

En 1076, le Vietnam vit naître son premier établissement d'enseignement supérieur à l'échelle nationale (*Quốc-tử-giám* - traduit littéralement en français "Ecole des fils de la Nation") (dans le langage ordinaire, on le désigne souvent comme la première "université" (*đại học*) du Vietnam, même si cette institution n'est peut-être pas une stricte équivalente à ce que l'on entend aujourd'hui par "université" dans son acception occidentale). Pourtant, à cette époque, le pouvoir monarchique n'a pas organisé un système scolaire complet, allant du primaire au supérieur, tel qu'il est de nos jours, mais ne fournissait qu'une offre scolaire publique très limitée. De ce fait, l'éducation de base dans telle ou telle contrée devait nécessairement dépendre de la disponibilité de maîtres locaux, qu'ils pussent être des lettrés sur place ou invités de loin, issus des concours officiels, des mandarins retraités, ou simplement ceux qui maîtrisent bien la lecture et l'écriture des lettres chinoises sans toutefois détenir aucun titre de diplôme reconnu. En effet, les activités pédagogiques populaires furent organisées d'une manière fondamentalement spontanée et décentralisée.

Pendant des siècles, le contenu d'enseignement reste uniforme et inchangé, exclusivement centré sur les oeuvres philosophiques, historiques et littéraires, pour l'essentiel des grands penseurs chinois. Les apprenants étaient obligés de maîtriser aussi bien les méthodes d'argumentation rhétorique que celles de composition littéraire suivant une grande variété des genres de prose et de poésie. Autrement dit, à cette époque, savoir lire et écrire en caractères chinois (idéogrammes) signifie détenir le pouvoir symbolique de la réputation sociale et appartenir à la minorité supérieure cultivée de la société. Jusqu'au milieu du XIXe siècle, le volume de connaissances nécessaires à la formation des lettrés ne s'était quasiment pas accru, par conséquent le contenu pédagogique ne changea en rien par rapport à celui des centaines d'années passées, devenu tellement cristallisé qu'il devait se conformer à une conception obsolète du monde, et faire fi de toutes connaissances pratiques. Néanmoins, un point relativement positif qui fait bien preuve du caractère méritocratique du système éducatif traditionnel, c'est l'organisation des concours nationaux hiérarchisés, très sélectifs

et rigoureux, pour sélectionner des fonctionnaires de haut rang, soit appelés mandarins (*quan* ou *quan lai*). C'est sous la dynastie des Ly également, en 1075, que fut organisé le premier concours de ce type. Naguère empruntée au schéma d'organisation bureaucratique de l'empire chinois, cette modalité de recrutement des fonctionnaires d'Etat représentait pendant longtemps une avancée d'ordre éducatif, partagée entre les pays sinisés qui subissaient l'influence confucianiste. Toutefois, au terme d'un millier d'années, c'est ce mécanisme méritocratique qui a mis en évidence l'inertie bureaucratique, et qui s'est lui-même montré impertinent et inadapté à ce qui était en train de se donner au monde.

Alors qu'au milieu du XIX siècle, l'Occident est bel et bien entré dans la première révolution industrielle, et ont atteint de grands progrès en matières technologique et scientifique, le monde des pays d'Extrême-Orient, excepté le Japon déjà engagé dans la voie de la modernisation sous le règne de Meiji, restait endormi dans le sommeil dogmatique. Le Vietnam ne put échapper à ce sort commun. Face au contexte où le pays était plongé dans une profonde crise sociale, nombre d'initiatives réformistes, y compris des idées de réforme éducative, ont été proposées par certains mandarins lucides de leur temps, à l'instar de Nguyen Truong-To, Pham Phu-Thu, Dang Huy-Tru, etc.. Cependant, la cour de l'empereur Tu-Duc n'accepta d'en mettre en oeuvre que quelques-unes, avec une attitude indécise, vacillante, voire sceptique³. Il serait donc raisonnable de reconnaître sans détour que, même si la conquête coloniale des Français ne survint pas en tant que tournant décisif dans le cours de l'histoire vietnamienne, le paradigme pédagogique traditionnel eût dû être, tôt ou tard, profondément touché par une crise globale du schéma social oriental fermé au monde extérieur qui était en plein essor capitaliste. Ainsi peut-on aller jusqu'à se rendre compte d'un bon lien dialectique entre la stagnation de l'éducation nationale, le déclin de l'ancien régime monarchique et la victoire de la conquête coloniale des Français à la fin du XIXe siècle.

3.2. L'École coloniale - étape initiale de la modernisation scolaire

Toujours dans la veine historique de l'éducation, cette section sera consacrée à une brève présentation de l'école coloniale franco-indigène au Vietnam. S'enquérir de la condition scolaire dans l'Indochine française, dont le Vietnam faisait partie intégrante et majeure, c'est dévoiler un terrain aussi hétérodoxe que substantiel, pourtant négligé, de sa réalité historique et sociale. Sur ce sujet, il existe jusqu'ici un certain nombre de travaux marquants de chercheurs français comme vietnamiens, parmi lesquels il faut nommer sur la première ligne *L'école française en Indochine* de Trinh Van-Thao. L'originalité de ce travail est d'avoir dressé un impressionnant bilan critique sur l'histoire du système d'enseignement colonial et l'arrière-plan idéologique et politique qui le sous-tendait. Nguyen Thuy-Phuong, avec sa brillante thèse doctorale *L'école française de 1945 à 1975 : de la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle*, quant à elle, s'intéresse au prolongement de l'école coloniale, qui s'était métamorphosée, après le retrait des Français suivant les accords de Genève en 1954, en école française qui dura jusqu'aux années 1970 tant au Nord qu'au Sud du Vietnam. D'autres auteurs portent leur intérêt sur le rapport du rôle formateur de l'école coloniale à la genèse de l'intelligentsia vietnamienne moderne, en l'occurrence les thèses doctorales intitulées *A l'origine de l'anthropologie au Vietnam. Recherche sur les auteurs de la première moitié du XXe siècle* de Nguyen Phuong-Ngoc,

³ Musée national, 2016, *Les pensées réformistes de la seconde moitié du XIXe siècle*, voici le lien <http://baotanglichsu.vn/vi/Articles/3096/19468/tu-tuong-canh-tan-nua-cuoi-the-ki-xix.html>

ou *L'enseignement vietnamien pendant la période coloniale 1862-1945 : la formation des intellectuels vietnamiens* de Le Xuan-Phan. Tous ces travaux indiqués là-dessus sont à même d'illustrer justement ce que l'on appellerait la sociologie historique de l'enseignement colonial. Bref, ce qui leur est commun, c'est l'idée d'aborder la question scolaire au temps du colonialisme du point de vue de la sociologie historique du discours. En exploitant d'abondants corpus de discours, tels énoncés, témoignages personnels, propos politiques, textes épistolaires, ou encore récits de vie, ceux-ci se sont efforcés de restituer une période perdue de l'évolution pédagogique du Vietnam, de réhabiliter l'institution scolaire coloniale, et d'en dégager qualitativement la logique interne aux événements historico-éducatifs, qui avaient tous ensemble concouru à façonner non seulement l'image du système d'enseignement colonial, mais aussi la physionomie du système scolaire vietnamien d'aujourd'hui.

Pour comprendre comment l'école coloniale a vu le jour au Vietnam, il est besoin de revisiter son arrière-plan historique. En 1858, le débarquement de la coalition franco-espagnole sur le port de Danang, historiquement connu comme le Siège de Tourane (nom de la ville de Danang d'alors), marqua le commencement de la conquête du Vietnam par les Français. Néanmoins, l'entreprise coloniale ne put connaître sa victoire totale qu'en 1883 avec la signature du traité de Hué (traité Harmand), mettant le Tonkin (Nord-Vietnam) et l'Annam (Centre du Vietnam) sous le protectorat français. Le pouvoir impérial des Nguyen n'était depuis lors rien d'autre qu'une image symbolique. Bien que la portée royale disposât en principe du droit de gouverner la zone annamite, tout l'ensemble du royaume se trouvait en fait sous le strict contrôle des Français⁴. Antérieurement, en 1874, la Cochinchine (Sud-Vietnam) était déjà devenue une colonie française. Ainsi l'effort d'arracher le Vietnam à l'empreinte chinoise fut-il fait au premier chef en Cochinchine, où le concours national d'entrée aux rouages mandarinaux de la cour des Nguyen prit fin définitivement à partir de 1865 (le dernier avait eu lieu en 1864). Par la suite, l'abolition du concours des lettrés fut réalisée en 1915 au Tonkin et en 1919 en Annam, ce qui annonça la fin du règne de la culture savante dans la mouvance chinoise pendant un millier d'années.

Le déclin du système d'enseignement traditionnel a nécessairement entraîné l'ébranlement de la place dominante des lettres classiques chinoises. La Cochinchine fut le premier lieu où le français et le vietnamien mis en écriture alphabétique (phonologique) vinssent détrôner le système des caractères idéographiques (idéogrammes). Concernant la question historico-linguistique, il nous semble intéressant de rappeler quelques traits essentiels de l'évolution de l'écriture vietnamienne. Initialement créé par plusieurs missionnaires chrétiens au cours du XVII^e siècle, dont Alexandre de Rhodes entre autres, qui cherchaient à apprendre la langue vietnamienne afin de mieux dispenser aux autochtones leurs enseignements évangéliques, l'alphabet vietnamien, souvent appelé *quôc-ngu* (littéralement traduit par "écriture de la langue nationale"), ne cessa dorénavant d'évoluer et de se rapprocher de la langue parlée par l'augmentation de différents signes diacritiques aux siècles suivants pour accomplir son système phonétique, c'est-à-dire en noter les tons (vu que le vietnamien est une langue monosyllabique et tonale par excellence). A ses débuts, l'usage de cette nouvelle manière d'écrire se limitait uniquement à la communauté des missionnaires chrétiens occidentaux et des fidèles indigènes. Celle-ci ne put se répandre que sous l'impulsion des fonctionnaires français et d'un grand nombre de lettrés indigènes imprégnés d'esprit émancipateur de la modernité dans la seconde moitié du XIX^e siècle.

⁴ Tran Bich-San, 2018, *L'examen et l'éducation du Vietnam sous la colonisation française*
<http://nghiencuuquocte.org/2018/06/17/thi-cu-va-giao-duc-viet-nam-thoi-phap-thuoc-p1/#more-26084>

En fait, avant que la langue vietnamienne ne fût mise en écriture alphabétique, les Vietnamiens avaient tenté pendant des siècles de créer leur propre écriture, qui s'appelait *chu-Nôm*, tout en reposant pour l'essentiel sur le système des sinogrammes (*chu-Han*). En effet, bien que qualifiée de "voix nationale" (du vietnamien, *quôc-âm*), cette écriture n'était toujours pas parvenue à s'affranchir du paradigme idéographique. Loin d'avoir le titre d'écriture officielle, l'usage du *chu-Nôm* n'était alors qu'officieux, incapable de s'étendre aux classes populaires, et se limitait par conséquent au petit nombre de savants classiques, cultivés, capables de bien lire et écrire les idéogrammes chinois. De ce fait, on constate que la question linguistique est toujours très passionnante au Vietnam, notamment dans la mesure où ce pays se situe à la croisée des grands courants civilisationnels, et où la genèse de l'écriture alphabétique est intrinsèquement liée à la question de l'autonomie culturelle qui en permanence préoccupe les Vietnamiens de toutes générations. Le passage morphologique du vietnamien d'écriture idéographique en écriture phonologique ne serait-il pas une révolution linguistique qui a abouti à l'évolution scolaire au Vietnam tout au long du XXe siècle ? Celle-ci pourrait d'ailleurs être considérée comme un processus de "déterritorialisation", si l'on peut reprendre ce concept générique forgé par Gilles Deleuze et Félix Guattari. Il s'agirait là d'arracher le vietnamien à son "habit" traditionnel, anachronique et obsolète, afin de le replacer dans le contexte de la modernité, de le revêtir d'une forme d'expression nouvelle, plus pratique et accessible, sans déformer sa nature linguistique originale.

Revenons à quelques repères historiques marquants. En 1861, le Collège des Interprètes, premier établissement scolaire moderne, fut fondé en Cochinchine dans le but de former un corps de personnel intermédiaire composé de fonctionnaires subalternes indigènes, maîtrisant le français et le *quôc-ngu* en assistant aux activités administratives. Si pratique et intelligible à apprendre fût-elle, l'écriture alphabétique n'était pas du tout accueillie à l'origine. mais se heurtait à une protestation vigoureuse des lettrés traditionnels, aux yeux desquels celle-ci fut considérée comme un produit "exotique", un moyen colonisateur qui tentait d'envahir et de dégrader la culture confucéenne millénaire⁵. L'usage du vietnamien dit "romanisé" ne put plus se mettre en pratique que par des commandements purement administratifs du gouvernement colonial. En 1869, le gouverneur par intérim de Cochinchine Marie Gustave Hector Ohier promulga un décret qui obligeait la population cochinchinoise à utiliser le vietnamien en écriture alphabétique, parallèlement au français, dans tous les papiers administratifs. Le changement d'écriture se déroulait pour autant si lentement qu'en 1878, le gouverneur de Cochinchine Louis Lafont dut adopter de nouveau un autre décret destiné à promouvoir la mise en écriture alphabétique du vietnamien. En 1880, afin de stimuler ce changement d'habitus linguistique, l'administration coloniale décida de dispenser ou de réduire la charge de capitation ou de corvée à des fonctionnaires indigènes capables d'écrire le vietnamien en écriture nouvelle. Mais avec le temps, les élites intellectuelles "francisées" du Sud ont dû reconnaître la commodité et la simplicité de ce nouveau mode d'écriture, et donc appelé à l'employer au lieu des caractères chinois complexes. Il s'en est suivi que le gouvernement colonial commença à l'étendre aux deux autres protectorats vers la fin du XXe siècle. Plusieurs associations pro-écriture alphabétique se sont vivement multipliées du Nord au Sud, parmi lesquelles il faut compter notamment la Société d'Enseignement mutuel du Tonkin (1892), la Société de Propagande du *quôc-ngu* (1938). Des écoles privées furent également fondées et animées par maints intellectuels indigènes qui étaient dits "réveillés" et acharnés à valoriser et propager les valeurs et les

⁵ Anh-Tu, 2017, L'itinéraire de l'extermination des lettres chinoises par l'écriture *quôc-ngu*, voici le lien, <https://motthegioi.vn/giao-duc-c-69/ban-tron-lich-su-c-111/hanh-trinh-chu-quoc-ngu-khai-tu-chu-han-tren-da-t-viet-77456.html>

connaissances universelles. Les manuels scolaires élaborés en écriture alphabétique furent publiés. En même temps, un petit nombre d'établissements scolaires publics ont été fondés par les autorités coloniales.

Ancien chef des ministères de l'Intérieur et l'Education de la cour royale de l'Empereur Bao-Dai, écrivain et érudit fidèle à la monarchie constitutionnelle, Pham-Quynh (1892-1945) prononça jadis sa thèse sur la construction de la culture nationale, selon laquelle l'autonomie intellectuelle doit impérativement provenir et s'accompagner de l'autonomie culturelle. Selon lui, il ne saurait exister une authentique "*tradition intellectuelle nationale*" (du vietnamien, *quôc-hoc*), en tant que telle, sans qu'elle ne se fonde sur un système d'écriture nationale proprement dit (Pham-Quynh, 1931). En effet, la diffusion de l'écriture alphabétique du vietnamien en est venue, d'une part, à valoriser l'identité culturelle nationale, et d'autre part, à catalyser favorablement la naissance du système scolaire franco-indigène, organisé sur le modèle français. En outre, l'école coloniale a fait émerger et grandir de nouvelles générations intellectuelles vietnamiennes, en permettant à un certain nombre de jeunes, ne serait-ce qu'un petit nombre, d'accéder aux savoirs scientifiques modernes. A partir de ce sommaire bilan contextuel, on pourrait dire que la mise en écriture alphabétique de la langue nationale a effectivement servi de cheville ouvrière à la modernisation éducative au Vietnam.

Tableau 1 : Comparaison des systèmes scolaires franco-indigène et français actuel

Niveaux d'enseignement colonial	Diplômes correspondants	Appellations des classes		Niveaux d'enseignement français actuel	Cycles d'études	Appellations de classes
		Avant 1925	Après 1925			
Primaire élémentaire	-	Cours enfantin	Cours enfantin	Ecole élémentaire	Premier cycle de l'éducation de base	Cours préparatoire (CP)
	-	Cours préparatoire	Cours préparatoire			Cours élémentaire 1re année (CE1)
	Certificat d'études élémentaires	Cours élémentaire	Cours élémentaire			Cours élémentaire 2e année (CE2)
	-	Cours moyen	Cours moyen 1re année			Cours moyen 1re année (CM1)
			Cours moyen 2e année			Cours moyen 2e année (CM2)
Certificat d'études primaires franco-indigène (CEPFI)	Cours supérieur	Cours supérieur				

Primaire supérieur / Secondaire	-	Sixième	Collège	Deuxième cycle de l'éducation de base / Premier cycle de l'enseignement secondaire	Sixième
	-	Cinquième			Cinquième
	-	Quatrième			Quatrième
	Diplôme d'études primaires supérieures franco-indigène (DEPSFI)	Troisième			Troisième
Lycée	-	Seconde	Lycée	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Seconde
	Baccalauréat 1ère partie	Première			Première
	Baccalauréat 2ème partie	Terminale			Terminale

(Source : Elaboré par l'auteur)

L'archétype organisationnel du système d'enseignement franco-indigène n'est rien d'autre que le modèle scolaire français en Métropole, pourtant réajusté sur certains points pour qu'il soit mieux adapté à la condition coloniale. L'enseignement général englobe trois niveaux scolaires que sont école primaire, école primaire supérieure (collège) et lycée. Les premières activités scolaires de ce type sont déjà apparues très tôt en Cochinchine, dès les années 1860 comme nous l'avons su, puis à dater de 1904 au Tonkin, et finalement en 1907 en Annam. Toutefois, il est certain que l'école est alors loin d'être accessible à tous. Selon Jean-Yves Martin (2000), ce qui rend compte de la lenteur extrême du déploiement des pratiques scolaires, c'est que l'instauration de ce nouveau type d'enseignement, d'une part, devrait aller de pair avec les avancements de la conquête coloniale, et d'autre part, ne pourrait s'imposer à la population indigène qu'en tenant compte du degré d'attachement du peuple vaincu au système d'enseignement traditionnel, réputé conservateur et réfractaire dans l'ordre moral et politique de la société orientale. Respectivement, l'école franco-indigène devait elle aussi remplir à cette époque une double fonction : d'un côté, un instrument idéologique et politique destiné à la formation sur place d'une nouvelle couche d'élites indigènes "francisées" et fonctionnaires subordonnés qui seront plus tard capables de rendre service à l'administration coloniale, et de l'autre, une institution pédagogique visant à sonder l'opinion socioculturelle et à légitimer la finalité "civilisatrice" de l'entreprise coloniale face à une multitude de vifs soulèvements des lettrés traditionnels et d'une partie des mandarins patriotiques contre la domination coloniale. Cependant, deux poids deux mesures : ce premier objectif prévalait toujours sur le deuxième.

Si l'enseignement général constitue la phase fondamentale d'un système éducatif, l'enseignement supérieur, quant à lui, en représente la maturité organisationnelle. Fondée en 1906 par un décret du gouverneur général Paul Beau, l'Université indochinoise est constituée de plusieurs écoles supérieures membres, dont certaines lui préexistent. En 1907, elle accueille sa première promotion d'étudiants, mais faute de moyens de financement, elle doit arrêter de fonctionner un an plus tard et ne pourra ressusciter qu'en 1917 grâce à la décision du gouverneur général Albert Sarraut. Au fond, pour le gouvernement colonial, c'est organiser sur place un système d'enseignement supérieur que

de faire de nécessité vertu, afin non seulement d'attirer, mais surtout de détourner des jeunes vietnamiens de l'idée de partir étudier à l'étranger, notamment en destination du Japon qui était à cette époque en plein essor de l'industrialisation et de la modernisation (Trinh Van-Thao 1993).

Tableau 2 : Effectifs de l'enseignement public franco-indigène en 1931-1932

Enseignement		Tonkin	Annam	Cochinchine	Total
Primaire élémentaire	élèves %	108 425 37,0	52 284 17,9	131 985 45,1	292 694 100
Primaire supérieur et secondaire	élèves %	1 695 35,9	1 245 26,4	1780 37,7	4720 100
Université	élèves %	311 57,8	114 21,1	114 21,1	539 100

(Source : Trinh Van Thao, 1995, p. 134-137, cité par Martin, 2000)

Attachée directement au contexte colonial, l'inégalité scolaire n'avait jamais été aussi exacerbée, l'accès à l'école franco-indigène étant extrêmement restreint. Martin (2000) souligne que ce qui caractérise le mieux le système d'enseignement colonial, c'est sa sélectivité outrancière. Par exemple, "pour 1000 élèves accueillis dans l'enseignement primaire élémentaire, il y en a 16 dans le primaire supérieur et secondaire et 2 (1,8) dans l'enseignement supérieur". En outre, la répartition inégale de l'offre scolaire conduisit aux écarts importants de participation scolaire entre les trois territoires colonisés. C'est pourquoi la possibilité de scolarisation sous le régime colonial est appréhendée comme une forme de stigmatisation sociale basée sur l'hétérogénéité des origines sociales et ethnoculturelles au sein même de l'empire colonial français (Trinh Van-Thao, 1993). Ce fait est absolument compréhensible, puisque l'idée de l'école coloniale se conforme elle-même à la conception pédagogique de formation des élites qui persiste à prédominer dans la France métropolitaine de cette époque. Dans cette perspective, l'administration coloniale fit de l'accès à l'école le privilège hiérarchique, réservé, d'une part, aux enfants de fonctionnaires et de cadres français travaillant pour l'appareil administratif, et d'autre part, à ceux issus de la classe aristocratique et mandarinale, et d'un tout petit nombre de couches sociales relativement aisées de la société coloniale. Il n'empêche que les lois Ferry adoptées au début des années 1880 avaient institué pour la première fois les grands principes de l'enseignement primaire que sont gratuité, obligation, et laïcité, et que l'idée de "l'école unique" fut initiée et préconisée par Ferdinand Buisson et ses compagnons dès le début du XXe siècle.

3.3. Construction du système scolaire national - réformes éducatives et généralisation scolaire

Durant la seconde moitié du XXe siècle, les observateurs ont assisté à l'évolution continue du système éducatif vietnamien. Dans une tentative de synthèse, nous tentons maintenant d'en retracer les transformations remarquables au fil du temps, qui ont véritablement marqué le processus de démocratisation scolaire au Vietnam. Pour structurer notre propos, cette section se décline en deux points majeurs suivants : l'alphabétisation suite à l'indépendance et les réformes ayant jalonné l'évolution du système scolaire du Vietnam.

Au lendemain de l'indépendance, l'état de scolarité du Vietnam fut extrêmement faible. Encore que nul ne puisse nier que l'école franco-indigène n'ait contribué à moderniser le paysage pédagogique au Vietnam, les hommes politiques nationaux ont toujours, de concert, critiqué l'appareil colonial d'avoir intentionnellement restreint l'accès à l'école et défavorisé le processus d'alphabétisation. Cette stratégie coloniale, qu'ils jugeaient "obscurantiste", visait à maintenir la médiocrité du niveau global de connaissance des peuples assujettis, et à les rendre "malléables" à gouverner. Elle a eu pour répercussion tangible qu'à l'issue de la colonisation, environ 95 % de la population vietnamienne furent analphabètes (Ministère de l'éducation et de la formation, 1991), dont l'essentiel était composé de paysans et de pauvres urbains issus de l'exode rural. C'est aussi ce à quoi tout discours politique officiel s'en prend de tout temps comme le plus grand mal colonialiste qui ait occulté d'autres réalisations importantes des Français. Un tel anathème, d'autant plus renforcé par des mesures de propagande idéologique, en est arrivé à constituer une attitude et une conscience politiques collectives hostiles au passé colonial (Nguyen Thuy-Phuong, 2014). Nous en citons ci-après quelques paroles exemplaires.

"La diffusion de l'instruction publique au Vietnam, en ces quatre-vingts ans, est restée telle qu'à ce jour plus de 90% de la population sont encore illettrés. [...] En effet, comment peut-on appeler instruction publique un système de bourrage de crâne, dont le but est d'adapter l'enseignement, quantitativement et qualitativement, aux besoins mesquins de la colonisation." (discours du Premier Ministre Pham Van-Dong prononcé à Paris en 1946, avant la conférence de Fontainebleau, cité par Nguyen Thuy-Phuong, 2014)

*"L'ancien régime [régime colonial] nous a légué un pauvre héritage éducatif avec 5% de population alphabétisés. Seuls les grands arrondissements ont des écoles primaires, plusieurs provinces ont en commun un seul collège, tout le pays a cinq lycées, et l'Indochine française tout entière a une seule université avec des centaines d'étudiants."*⁶, écrivit Nguyen Canh-Toan, ancien ministre adjoint de l'Éducation et de la Formation.

Juste après la proclamation de l'indépendance, le nouveau-né gouvernement de Hô Chi-Minh a immédiatement défini la lutte contre l'analphabétisme comme une tâche politique de survie, à côté de celle contre la famine et l'intervention des puissances extérieures. *"Un peuple ignorant est un faible peuple"*, disait Hô Chi-Minh. Le 8 septembre 1945 fut fondé le Service de l'enseignement populaire (du vietnamien, *Nha Binh-dân hoc-vu*), ayant pour vocation d'alphabétiser les classes populaires, ouvrières et paysannes. Plus que jamais, tout le peuple vietnamien dut participer à cette grande campagne d'alphabétisation : *"Que ceux qui sont déjà alphabétisés apprennent aux illettrés à lire et écrire [...]. Que les illettrés s'efforcent d'apprendre à savoir lire et écrire"* (Appel du Président Hô Chi-Minh à la lutte contre l'ignorance)⁷. La première version de la constitution vietnamienne, adoptée en 1946, a codifié à l'article 15 le caractère obligatoire de l'enseignement primaire. Dès lors, le droit d'être alphabétisé est devenu une obligation universelle. En un an seulement depuis la fondation du Service de l'enseignement populaire, quelque 74 950 salles de classes ont été ouvertes

⁶ Université nationale de Hanoi, *Trois réformes éducatives et les leçons retenues*, voici le lien <https://vnu.edu.vn/home/?C1635/N4273/Ba-lan-cai-cach-giao-duc-va-nhung-bai-hoc-kinh-nghiem-rut-ra-tu-do.htm>

⁷ Khanh-Van, 2017, L'obligation de l'éducation populaire - une leçon de faire la révolution éducative de manière efficace mais non coûteuse <https://giaoduc.net.vn/giao-duc-24h/binh-dan-hoc-vu-bai-hoc-lam-cach-mang-giao-duc-hieu-qua-ma-khong-to-n-kem-post179534.gd>

avec la participation de 95 660 enseignants alphabétisants, volontaires (sans être rémunérés) pour la plupart, et la fréquentation de 2 520 600 apprenants. Cette opération fut constamment maintenue malgré l'acuité de la guerre de résistance. En l'espace de huit ans, de 1946 à 1954, une dizaine de millions de personnes ont été alphabétisées (MEF, 1991).

Par ailleurs, il ne faut pas oublier le mérite substantiel de l'écriture *quôc-ngu* pour le succès de ce mouvement. A vrai dire, le processus d'alphabétisation n'aurait pu se réaliser aussi vite sans qu'il n'y eût l'écriture alphabétique. C'est à l'éphémère gouvernement fondé en avril 1945 et dirigé par Trần Trong-Kim, nationaliste, historien et lettré charismatique de son temps, que les Vietnamiens doivent le premier effort politique d'ériger un système éducatif national au sens strict du terme. Sous la direction du savant encyclopédique Hoàng Xuân-Han, ministre de l'Éducation du cabinet Trần Trong-Kim, une équipe de pédagogues prestigieux oeuvrèrent au premier programme d'enseignement général, tout entier élaboré en *quôc-ngu*. Dans le langage courant, c'est ce que l'on appelle souvent "programme d'enseignement secondaire de Hoàng Xuân-Han". Dès 1945, ce programme scolaire d'inspiration nationaliste a officiellement remplacé celui de l'enseignement franco-indigène au Tonkin et en Annam, pourtant il fallait attendre l'année 1949 pour que celui-ci fût largement diffusé en Cochinchine. Le français perdit en effet son titre de langue véhiculaire des savoirs scolaires en faveur du vietnamien, et dorénavant ne s'enseigne qu'en tant que langue vivante étrangère, bien que l'influence pédagogique française restât alors tout vigoureuse en milieu universitaire.

Cette valorisation de la langue nationale dans le système scolaire aurait dû être légitimement reconnue comme la première grande réforme éducative du Vietnam, si l'on n'eût pas qualifié le cabinet de Tran Trong-Kim de gouvernement fantoche pro-japonais. En effet, aux yeux des historiens orthodoxes, l'évolution du système scolaire du Vietnam *indépendant* devrait se périodiser en suivant trois réformes éducatives menées par l'Etat communiste en 1950, 1956 et 1979. Jean-Yves Martin (1995) remarque que la mise en place de chacune d'entre elles ne pouvait en aucune façon être détachée de son contexte politico-historique, et devait ainsi s'inscrire dans une stratégie politique plus générale dont les cibles étaient volontairement fixées et rendues propres à telle ou telle étape de la construction nationale. C'est aussi ce que souligne Jean Thomas (1975) lorsqu'il dresse un bilan critique sur une marée de réformes éducatives de par le monde, après la seconde Guerre mondiale et en plein coeur de la Guerre froide :

"Sans doute, [...], la réforme de l'éducation a-t-elle un caractère politique, puisqu'elle engage les destinées de la nation ; mais les éléments de la réforme, comme les organismes chargés de les mettre au point et de les ajuster, ont tous pour nature spécifique une appréciation technique des besoins de l'éducation."

Plus précisément, pour toute ancienne colonie désormais devenue indépendante, entreprendre des réformes éducatives implique, bien entendu, de se délivrer des survivances du système d'enseignement colonial, comme si elle assumait un destin incontournable de la pédagogie postcolonialiste. En effet, il n'est pas faux de dire que la démarche de décolonisation au Vietnam a commencé d'abord par reconstituer, ou bien "déconstruire" le champ scolaire.

"[...] Qu'un enseignement importé, même avec les meilleures intentions, ne réponde ni aux structures sociales, ni aux traditions culturelles, ni aux besoins économiques, ni aux aspirations nationales des

Etats devenus indépendants et maîtres de leur destin, le diagnostic est trop clair pour qu'il vaille la peine de s'y attarder.” (Thomas, 1975)

La première réforme scolaire se déroule en 1950 dans le contexte où s’amplifie la guerre indochinoise. L’injonction de l’instruction publique qui se pose alors au gouvernement révolutionnaire provisoire, c’est qu’il faut à la fois maintenir le rythme des campagnes d’alphabétisation et de scolarisation, endiguer la récurrence de l’analphabétisme, construire une relative autonomie pédagogique et préparer des ressources humaines relativement qualifiées dans un laps de temps bien restreint. C’est pourquoi le cursus d’enseignement général dans les zones “libéralisées”, c’est-à-dire sous le contrôle des guérillas communistes, a été écourté à neuf ans : chaque niveau scolaire étant réduit d’une année scolaire, l’école primaire inclut 4 ans, le collège 3 ans et le lycée 2 ans. Puisque l’alphabétisation restait à l’époque la tâche la plus privilégiée et qu’il fallait nourrir une solidarité, une cohésion sociale entre tous les milieux sociaux, l’exercice idéologique semblerait alors ne pas encore trop peser sur l’école. Pour s’épargner des ravages impitoyables de la guerre, les établissements scolaires devaient être organisés d’une façon flexible, décentralisée et mobile. Dans le même temps, les premiers contingents d’étudiants vietnamiens ont été envoyés étudier dans les pays du bloc socialiste. En revanche, dans les zones qualifiées de “temporairement occupées”, c’est-à-dire encore sous le contrôle des Français, le système scolaire franco-indigène restait s’entretenir avec la scolarité de douze ans. Le succès de cette première vague de massification scolaire a été marqué par certains résultats fructueux, notamment une amélioration considérable du niveau global d’instruction des masses populaires : en 1953, si le nombre d’élèves n’augmente que de 1,6% par rapport à celui de 1942, le public scolaire de l’enseignement secondaire de base est à peu près quatre fois plus nombreux que celui de 1942. La population lycéenne a aussi connu un accroissement inédit, soit plus de cinq fois plus élevée que celle de la période coloniale (MEF, 1991).

En 1954, la bataille de Diên-Biên Phu a enfin débouché sur les accords de Genève qui prirent acte d’un *modus vivendi*. Il s’agissait de la décision de diviser provisoirement le Vietnam en deux parties - les partisans communistes (*Viêt-Minh*), d’une part, sont réunis au Nord, et les fidèles nationalistes, d’autre part confluent au Sud - en attendant le vote plébiscitaire pour un gouvernement unifié qui aurait dû être organisé en juillet 1956. Pourtant, en considération de la complexité de la conjoncture historique et politique, un tel référendum ne put jamais voir le jour, et ce découpage temporaire s’est finalement transformée en une durable déchirure nationale qui allait durer vingt ans révolus. Le parallèle 17 fut pris pour frontière spatiale entre deux régimes hostiles. L’idéologie marxiste-léniniste règne au Nord-Vietnam (République démocratique du Vietnam - RDV), tandis que l’esprit nationaliste, libéral et républicain prédomine au Sud-Vietnam (République du Vietnam - RV).

Tableau 3 : Effectifs scolaires selon les niveaux d'enseignement au Nord-Vietnam

Niveaux d'enseignement	Cycles concrets	1942	1953	1955	1970
Primaire		623 000	633 000	654 722	3 270 000
Secondaire	Total	-	-	63 896	1 516 119
	Secondaire de base	16 700	63 000	55 608	1 264 642
	Secondaire supérieur	652	3 420	5 755	168 434
	Secondaire professionnel	-	-	2 533	83 061
Supérieur	Université	-	-	1 191	53 593

(Source : Statistiques du MEF, Hanoi, 1982, cité par Martin (2000), et celles de 1991, synthétisées par l'auteur)

En situation de conflit idéologique, le gouvernement du Nord déclenche en 1956 la deuxième réforme éducative qui porte principalement sur l'enseignement général et est destinée à mettre fin au parallélisme des deux systèmes scolaires existants, l'un de neuf ans dans les zones "libérées", et l'autre de douze ans dans celles qui avaient été anciennement occupées par les Français. En première ligne, il s'agissait alors d'exécuter une rupture pédagogique en en finissant avec le paradigme scolaire élitiste à la française. Dans cette logique, l'école socialiste s'est érigée au Nord vietnamien et chargée de "former la personnalité socialiste" pour chaque être humain, conséquemment au discours politique courant de l'époque. L'emprise soviétique faisant irruption dans le système scolaire, le parcours de l'enseignement général a été étendu à dix ans. Coopération agricole, émulation socialiste, collectivisation (ou "étatisation") des activités économiques, éloges de la cause de la révolution prolétaire et du combat contre l'intervention extérieure, et ainsi de suite. Tels sont les grands thèmes relevant de "l'édification socialiste" sur lesquels se trouve particulièrement axé le contenu idéologique du programme scolaire de cette époque. Conformément au schéma universitaire soviétique, l'Université indochinoise a été réorganisée et compartimentée en plusieurs établissements d'enseignement supérieur indépendants, dont chacun est mis sous la tutelle d'un ministère et d'un organisme dont le secteur d'activité y est associé.

Par opposition au joug idéologique qui s'impose à l'institution scolaire du Nord, l'on témoigne d'une filiation continue et directe entre l'école coloniale et l'école républicaine du Sud-Vietnam. Bon nombre d'intellectuels de confession chrétienne, partisans nationalistes et une importante partie du corps professoral de l'Université indochinoise fuirent le Nord pour se précipiter vers le Sud. Ainsi l'esprit et le mode d'organisation du système scolaire franco-indigène ont-ils été conservés au Sud en tant que référentiel pédagogique normal : la durée de scolarité de l'enseignement général fut toujours de douze ans ; les appellations des cycles scolaires furent presque intactes ; l'autonomie universitaire, la neutralité scientifique et la liberté d'expression et de pensée y furent pour ainsi dire respectées. Le programme d'enseignement général de Hoàng Xuân-Han continua de se pratiquer avec certaines modifications. Pourtant, en dépit de l'influence très nette de l'école franco-indigène, il faut reconnaître que le système scolaire sud-vietnamien eut *de facto* tendance à s'écarter peu à peu de la prédisposition élitiste et théorique du paradigme pédagogique français, pour s'infléchir plutôt vers la perspective pragmatique de l'enseignement américain. Grâce aux assistances économiques

américaines, les effectifs scolaires du Sud sont passés de 450 000 élèves en 1954 à plus 4,2 millions en 1973 (Nguyen Thuy-Phuong, 2014), quel que soit le niveau d'enseignement. A propos du fondement philosophique en tant que fil conducteur de l'éducation nationale, le Nord communiste n'a en fait jamais énoncé explicitement sa propre devise de philosophie pédagogique, au sens strict du terme⁸, alors que le Sud capitaliste avait défini ouvertement la sienne dès les balbutiements de sa première république - une éducation de vocation "*humaniste, nationale, émancipatrice*" (du vietnamien, *nhân-ban, dân-toc, khai-phong*).

Quoi qu'il en soit, ce que le gouvernement communiste a tenté de réaliser dans l'effort d'éradiquer l'analphabétisme et de généraliser l'accès à l'école, malgré les atrocités de la guerre, est indéniable. Martin (2000) l'appelle "un véritable décollage de la scolarisation au Nord-Vietnam". Jusqu'au début de 1959, environ 93% de la population de 12 à 50 ans dans les zones plaines du Nord ont été alphabétisés (MEF, 1991). En l'espace de quinze ans, de 1955 à 1970, on a vu se multiplier de façon extraordinaire les effectifs scolaires à tous les niveaux d'enseignement, à savoir 5 fois pour l'enseignement primaire, 23 pour le secondaire de base, 29 pour le secondaire supérieur, 33 pour le secondaire professionnel, et 45 pour l'enseignement supérieur. En revanche, comme l'a avoué Martin (2000), les statistiques officielles sur les effectifs scolaires et les réalisations pédagogiques du Sud sont très fragmentaires, dispersées dans des rapports informels ou dans des recherches vaguement personnelles, si l'on ne veut pas dire qu'il ne nous est guère impossible d'avoir accès de manière authentique et systématique à ces données, en raison du "scellement" statistique par la censure des vainqueurs.

Le développement spectaculaire de la scolarisation au Vietnam ne saurait s'expliquer d'aucune autre manière que par l'approche de l'économie politique. En fait, si notre regard se localise sur l'Asie, il semblerait que les progrès rapides du Vietnam puissent être saisis comme appartenant à ce que l'on décrivait souvent comme le "miracle asiatique" au cours des dernières décennies. Bien d'autres pays industrialisés asiatiques, comme la Corée du Sud, Taïwan, Singapour, et dans une moindre mesure, l'Indonésie et la Thaïlande, sans parler de deux grandes puissances économiques mondiales que sont la Chine et le Japon, ont chacun aussi vécu une période d'expansion économique et scolaire sans précédent. Ce phénomène était tellement fascinant que de nombreux économistes ont déjà cherché à théoriser leur maquette de développement. Il s'agit donc d'une forme de modèle de croissance endogène, dont la formule commune serait la suivante : pour atteindre les divers objectifs, il est besoin de centraliser le pouvoir politique entre les mains d'un parti à majorité absolue, voire unique, comme le cas du Parti communiste chinois, de telle sorte que la démocratie se trouve plus ou moins limitée et que la régulation de l'action économique nécessite une intervention forte de l'Etat (Henaff 2015). Bref, ce n'est rien d'autre que la synergie fonctionnelle des objectifs politiques et socioéconomiques qui a donné sens à ce que l'on surnommait "modèle asiatique".

D'autre part, si notre enquête rétrospective s'étend au-delà de la posture asiatique, mais revient à la dimension idéologique de l'époque où se situait le Vietnam, la vitesse extraordinaire de son processus de massification scolaire devrait être soumise au fait que les inégalités devant l'enseignement tendent à diminuer beaucoup plus rapidement dans les pays où "la demande d'éducation n'obéit pas à la loi du marché" que dans ceux qui disposent d'un système

⁸ Thuy-Linh, Interview avec Pham Minh-Hac, ancien ministre de l'Education et de la Formation : *La philosophie de l'éducation du Vietnam du professeur Pham Minh-Hac*, <https://giaoduc.net.vn/giao-duc-24h/triet-ly-giao-duc-viet-nam-cua-giao-su-pham-minh-hac-post193092.gd>

d'enseignement libéral (Mayer, 1974). Sans aucun doute ce premier cas fait-il allusion aux pays du camp socialiste dont auparavant faisaient partie le Nord-Vietnam et le Vietnam tout entier après 1975. London (2011) considère l'outillage de politiques de généralisation scolaire que le gouvernement communiste y a mises en place de 1945 à 1989 comme un constituant de ce qu'il appelle "régime de bien-être du socialisme d'État" (en anglais, *State-socialist welfare regime*). Sous ce régime, la tyrannie du pouvoir centralisé représente la ferme volonté idéologique de réaliser les tâches impérieuses que l'Etat se donne lui-même, y compris la popularisation de l'enseignement. Aussi est-ce surtout en raison de ce fait que la mobilité sociale s'est produite au Vietnam non pas par des mécanismes de marché, mais au travers des interventions volontaristes. Cherkaoui (1989) tient compte aussi d'une forte corrélation positive entre le degré de centralisation du pouvoir autoritaire et l'expansion scolaire. C'est également ce que R. Boudon entend par le dilemme irrévocable : "égalité sans liberté, ou liberté sans égalité".

On peut récapituler que, pendant toute la guerre civile violemment exacerbée par la gigantesque intervention militaire des Etats-Unis, le système scolaire socialiste du Nord, d'inspiration soviétique, prend parti contre le système scolaire libéral du Sud, succédant directement à l'héritage de l'enseignement franco-indigène et réajusté sur le schéma pédagogique américain. Outre les affrontements violents entre les deux parties Nord-Sud sur les champs de bataille, l'opposition entre ces deux modèles scolaires reflète symboliquement les tensions idéologiques de leur temps - de la guerre froide - à l'échelle mondiale. Étagée de différentes couches culturelles et idéologiques, l'épaisseur historique du système scolaire vietnamien pourrait être mise en relief par ce que l'on peut décrire comme le remplacement consécutif d'une série d'attributs sémantiques, l'un après l'autre, permettant de dénoter les différentes conceptions pédagogiques qui se sont poursuivies et imposées sur le territoire vietnamien : "indépendantiste" s'est substitué à "coloniale", "populaire" à "élitiste", "prolétaire" à "bourgeoise", "socialiste" à "capitaliste", et enfin "dogmatique" à "libéral".

La paix fut enfin rétablie en 1975 en compagnie de la restitution de l'intégrité territoriale et du besoin d'urgence de reconstruire le pays en pleine pénurie de ressources économiques et humaines. Les activités scolaires et universitaires au Sud étant troublées et interrompues par la survenue du changement de régime politique, c'est dans ce contexte qu'a été mise en route en 1979 une troisième réforme éducative, qui visait, par-dessus tout, à réconcilier deux systèmes scolaires très différents. Celle-ci ne rencontra cependant pas moins de difficultés que la première, dans la mesure où le décalage structurel entre ces deux systèmes éducatifs ne put s'effacer immédiatement, à cause d'une importante pénurie tant d'enseignants à tout niveau scolaire, que de marges de manoeuvre financières dont disposait l'Etat. Une période de transition pédagogique a donc été requise avant que le système éducatif national ne soit rendu uniforme.

En 1981, prenant conscience des avantages à long terme des études longues, les responsables de la politique d'éducation ont décidé de prolonger le programme d'enseignement général du Nord à onze ans, puis à douze ans un peu plus tard. Les manuels scolaires rénovés ont été progressivement introduits à la place des anciens à chaque fois qu'une cohorte d'élèves passait à la classe suivante. C'est ce que l'on appelait le "*procédé d'enroulement*", qui a permis au Nord de rattraper au fur et à mesure le Sud en termes de durée scolaire. Cette transition pédagogique était tellement longue que le spectre du morcellement scolaire allait continuer à hanter le paysage pédagogique dans dix ans suivants. Il a fallu attendre l'année 1991 pour que l'entreprise du rattrapage et de l'harmonisation du

système scolaire se fût fondamentalement accomplie. Cela signifie que le cursus de scolarité générale de douze ans s'est vu appliqué uniformément dans l'ensemble du pays.

Très souvent, les séquelles occasionnées par la guerre ont été invoquées comme la plaidoirie la plus légitime pour la faiblesse et le retardement scolaire du Sud. En 1976, c'est-à-dire au lendemain de la réunification nationale, il y eut encore quelque trois millions d'analphabètes au Sud, dont la moitié relevait du groupe d'âge de 12 à 50 ans. Très vite, la liquidation de l'illettrisme y a été faite : en seulement moins de deux ans, jusqu'en février 1978, plus de 1,3 millions de personnes dans 21 provinces et villes du Sud sont sorties de l'analphabétisme, 94,15% de la population du Sud âgée de 12 à 50 ans étant alphabétisés (MEF, 1991).

Tableau 4 : Evolution globale des effectifs scolaires du Vietnam réunifié sur la période 1975-1995

	1975	1980	1985	1990	1995
Primaire	7 404 000	7 890 000	8 166 372	8 583 052	10 048 564
Secondaire de base	2 410 000	3 159 000	3 086 414	2 758 871	3 678 804
Secondaire supérieur	506 000	688 000	791 989	691 487	863 000
Secondaire professionnel	95 500	147 700	121 069	131 246	132 502
Enseignement supérieur	92 100	148 600	124 120	138 566	354 103

(Source : Statistiques du Ministère de l'Education et de la Formation (MEF), citées par Martin (2000))

Les statistiques scolaires entre deux parties du pays ont également été renouées dès 1975 (tableau 4). La comptabilité nationale des effectifs scolaires a augmenté considérablement à n'importe quel niveau d'enseignement, bien que leurs taux de croissance ne puissent être à la hauteur de ceux du Nord seul d'avant 1975. Nous voyons clairement que le niveau primaire a réussi à garder son rythme d'accroissement le plus stable par rapport aux autres ordres d'enseignement. La progression la plus impressionnante est celle de l'enseignement supérieur : de 1975 à 1995, la population universitaire a été multipliée approximativement par quatre. Néanmoins, ce qui retient le plus notre attention, c'est la régression importante des effectifs de l'enseignement secondaire général entre 1985 et 1990 (en baisse de 10,6% pour le secondaire de base (collège), et de 12,7% pour le secondaire supérieur (lycée)). Ce recul tient pour l'essentiel au fait que le marasme économique *post-bellum*, notamment sous la sanction internationale, n'a su permettre au gouvernement vietnamien de perpétuer d'importantes subventions aux activités scolaires. L'incapacité à assurer une couverture universelle à tout le système éducatif, y compris l'enseignement supérieur, pour l'ensemble du pays en plein coeur d'une crise économique inédite, a forcé l'État vietnamien à prendre en 1989 la décision d'introduire les frais de scolarité, à part l'enseignement primaire. Cette mesure a donc permis de restructurer les recettes fiscales destinées à l'éducation, en vue de mettre en priorité l'objectif de généralisation du primaire et du secondaire de base. Ce désengagement brutal de l'Etat a d'une part ouvert la voie de la diversification de l'offre scolaire, mais d'autre part provoqué une crise scolaire qui allait exiger une adaptation de la part des ménages. Ainsi les enfants de familles peu aisées, qui étaient en train de fréquenter des établissements d'enseignement secondaire lorsque l'introduction des droits scolaires est entrée en vigueur, ont-ils été les plus touchés.

Toutefois, cette dépression scolaire ne fut que d'ampleur passagère. Une fois que les ménages se sont familiarisés avec le nouveau mode de financement de l'éducation, les effectifs scolaires ont recommencé à croître, quel que soit le degré d'enseignement. L'année 1995 marqua donc une véritable "explosion scolaire". Le réseau scolaire s'est si bien étendu que le gouvernement vietnamien a prétendu en 1996 qu'il y aurait désormais "une école primaire dans chaque village et un collège dans chaque commune" (Henaff et Lange, 2009). En 2000, dix ans révolus après la Conférence de Jomtien, le gouvernement vietnamien déclare avoir atteint l'objectif d'universalisation primaire, avec 95% des enfants d'âge primaire scolarisés, et entend élargir la portée de la politique de généralisation scolaire à l'enseignement secondaire dans les grandes villes, les zones d'avancée industrielle et certaines provinces deltaïque du pays.

Selon les statistiques éducatives officielles publiées chaque année par le ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF), le secteur public garantit plus de 99% de l'offre scolaire en primaire et en secondaire de base (collège). C'est parce qu'il incombe à la politique de généralisation scolaire de prendre en charge la quasi-totalité de l'éducation de base, en vue de garantir un accès égalitaire et universel à l'école primaire et au collège pour tous les enfants. En revanche, la diversification de l'offre scolaire se déroule plus fort au niveau du lycée et dans l'enseignement supérieur, où les agents non-publics sont ouvertement appelés à investir davantage. Leur participation croissante se traduit par ce que le gouvernement vietnamien conçoit comme "*politique de socialisation de l'éducation*". Ici, la notion de socialisation se trouve saisie dans une acception complètement différente de celle que Durkheim lui donnait. Il s'agit donc d'une mobilisation financière de la société, d'un partage avec l'État de la responsabilité sociale de prendre en charge les activités éducatives de niveau supérieur. Cela explique ainsi que, dans les années récentes, on ait vu augmenter la proportion des "lycées fondés par le peuple" (du vietnamien, *trung trung-hoc phò-thông dân-lập*) : ceux-ci représentent à l'heure actuelle environ 16% de l'offre lycéenne, et ce pourcentage s'est déjà stabilisé au moins depuis l'année scolaire 2014-2015. Mais du même coup, jamais la question de la qualité de l'éducation n'a été aussi vivement débattue dans l'espace médiatique qu'aujourd'hui.

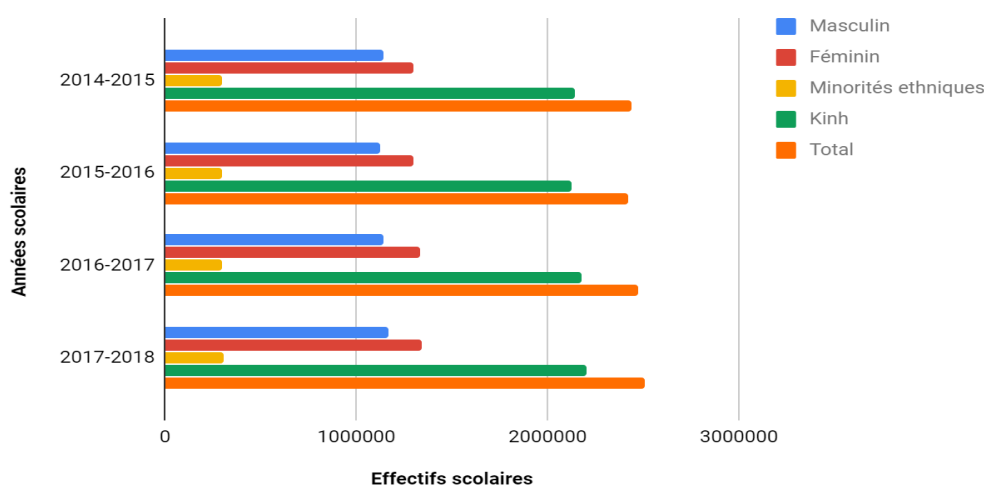
En même temps que la diversification de l'offre scolaire, les barricades posées par les examens de passage scolaire, c'est-à-dire ceux de l'école primaire au collège, et du collège au lycée, ont aussi été beaucoup critiquées et enlevées au fur et à mesure. Avant 2005, tous les écoliers avaient dû assister en fin d'école primaire à un examen de fin d'études primaires, celui qui visait à évaluer si un écolier est éligible ou non d'entrer au collège. La résolution numéro 37 de l'Assemblée nationale, adoptée en décembre 2004, a entériné la suppression de cet examen qui avait été jugé censé accentuer la pression scolaire "inutile" sur les petits enfants. De même, à partir de l'année scolaire 2006-2007, l'examen de fin d'études secondaires de base a également pris fin, en vertu d'un amendement de la Loi sur l'éducation.

Il n'en reste pas moins que le mérite scolaire joue toujours un rôle vital dans le destin scolaire, au point que pour entrer au lycée, il faut que les collégiens participent à un concours très compétitif, particulièrement en milieu urbain. Ce concours a pour fonction de filtrer et canaliser les sortants du collège en fonction de leurs performances vers différents réseaux de scolarisation - secteur public ou secteur privé, lycée général ou lycée professionnel. Par conséquent, la diversification de l'offre scolaire parvient à faire varier grandement le niveau de prestige social de l'élève et de ses parents eux-mêmes selon la fraction scolaire dans laquelle il est inscrit : le public est plus souhaitable et plus admirable que le privé, l'enseignement général plus prestigieux que l'enseignement professionnel.

D’où vient la reproduction symbolique des milieux sociaux. A cet égard, d’aucuns envisagent le concours d’entrée au lycée comme étant même plus décisif encore que celui d’entrée à l’université, du fait que si un adolescent ne réussit pas à rejoindre un lycée public et doit s’inscrire dans un lycée privé ou dans un établissement d’enseignement professionnel, ou même abandonner la scolarité pour se mettre au travail, cela sera probablement considéré comme une honte aussi personnelle que familiale.

D’après le recensement le plus récent, qui vient d’être rendu public le 11 juillet 2019 par le Bureau général des statistiques du Vietnam (en anglais, *General Statistics Office*, abrégée GSO), 91,7% des jeunes en âge d’enseignement général sont scolarisés, augmentant de 8,1 points de pourcentage par rapport au recensement de 2009. La proportion de population alphabétisée âgée de 15 ans et plus atteint 95,8% en 2019, en hausse de 1,8 point de pourcentage par rapport à celle du recensement de 2009. Les écarts de scolarisation entre différentes régions écologiques sont bien manifestes : la proportion des jeunes d’âge scolaire non-scolarisés est 1,7 fois plus élevée en milieu rural qu’en milieu urbain. Le delta du Fleuve Rouge connaît le taux de non-scolarisation le plus faible avec environ 3,2% de la population scolaire locale, alors que ce chiffre s’élève à 13,3% dans les hauts plateaux du Centre et le delta du Mékong, les régions ayant le plus d’enfants non-scolarisés⁹. Au cours de ces dernières années nous pouvons observer globalement une stable répartition des proportions garçons/filles et Kinh/minorités ethniques, quel que soit le niveau scolaire. Il est intéressant de se rendre compte que le nombre de garçons est toujours supérieur à celui de filles tant à l’école primaire qu’au collège (voir en annexes), alors qu’au lycée, tout au contraire, le féminin l’emporte sur le masculin. En effet, on pourrait supposer qu’à mesure que monte le niveau d’enseignement, le taux d’abandon scolaire soit plus élevé chez les garçons que chez les filles. Dans la partie suivante, nous essayerons de tester en quelque sorte ce postulat en usant de données empiriques.

Figure 1 : Evolution des effectifs de lycéens selon le genre et l’identité ethnique



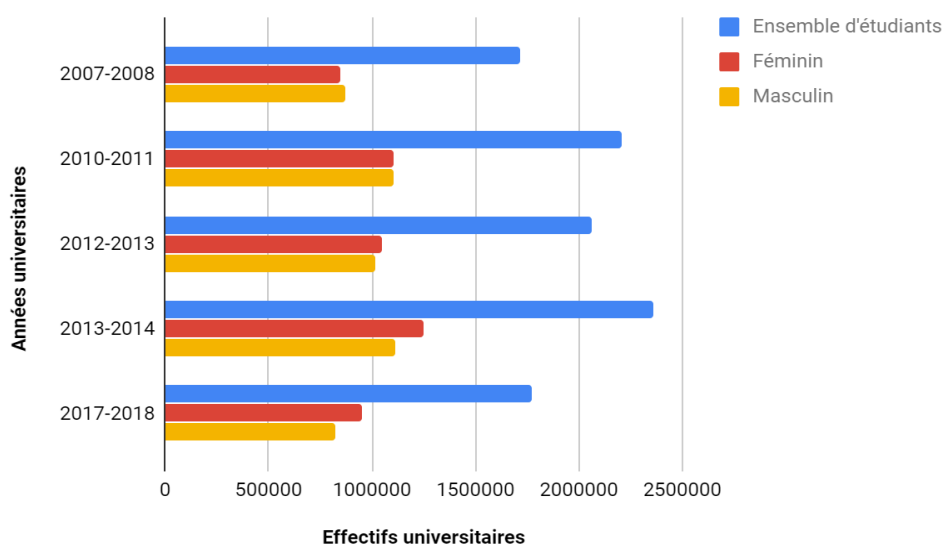
(Source : Ministère de l’Education et de la Formation du Vietnam)

⁹ La population vietnamienne est supérieure à 96 millions d’habitants, devenue quinzième puissance démographique au monde

<https://tuoitre.vn/dan-so-viet-nam-hon-96-trieu-nguoi-la-nuoc-dong-dan-thu-15-the-gioi-20190711110548628.htm>

Le dépassement du nombre de lycéennes par rapport à celui de lycéens a enfin débouché sur une féminisation du milieu universitaire que l'on a commencé à observer à partir de l'année universitaire 2012-2013. Depuis lors, cette prépondérance quantitative du sexe féminin a tendance à bien s'y maintenir. Sur la période de 2008 à 2018, la croissance moyenne du nombre d'étudiant.e.s est d'environ 2,8%. En 2014, les effectifs universitaires n'ont jamais été aussi nombreux avec près de 2,4 millions d'étudiants, dont les jeunes femmes occupent 53% avec approximation. Pourtant, il nous paraît un peu décevant que les données statistiques liées au nombre d'étudiants des minorités ethniques ne soient pas systématisées et actualisées de manière régulière. Le communiqué le plus récent du MEF montre qu'en 2018, ceux-ci ne représentent qu'une modeste proportion, soit près de 6,4% des effectifs totaux de l'enseignement supérieur.

Figure 2 : Evolution des effectifs d'étudiants selon le genre et l'identité ethnique



(Source : Ministère de l'Education et de la Formation du Vietnam et Bureau national des Statistiques)

Malgré les améliorations quantitatives visibles de la massification scolaire, il ne nous faudrait pas oublier que le spectre du morcellement scolaire a longtemps persisté à hanter, çà et là, l'atmosphère pédagogique sous d'autres formes bien plus subtiles, lors même que le système scolaire a été bien réuni. London (2011), par exemple, a révélé une histoire cachée qu'est la politique d'exclusion scolaire. Il s'agissait, à proprement parler, d'une stigmatisation ou bien d'une forme de différenciation de traitement, surtout pour des raisons politiques, destinée aux enfants dont les parents avaient rendu plus ou moins service à l'ancien régime du Sud. Pendant longtemps, de tels enfants devaient subir en silence des restrictions, voire des interdictions d'aborder l'enseignement supérieur organisé par les vainqueurs du Nord. C'est ce que l'on entend dans le langage courant par "problème de biographie" en milieu scolaire, celui regardé comme une question délicate, voire un tabou politique, qui n'a jamais été et continuera à ne pas être mentionné publiquement dans le monde médiatique orthodoxe. Il serait donc presque impossible de savoir exactement combien de jeunes du Sud en ont été victimes et à quel moment cette injustice scolaire est disparue.

Chapitre 2 : Description des bases de données expérimentales

Après avoir soulevé la problématique de l'inégalité scolaire et retracé l'histoire du système éducatif du Vietnam, notre démarche va se tourner vers la recherche expérimentale quantitative. La filiation française de la sociologie positiviste d'Auguste Comte à Pierre Bourdieu, en passant par Émile Durkheim, nous enseigne qu'un raisonnement sociologique, si rationnel et vraisemblable soit-il, serait difficile à être soutenu et validé en tant que description scientifique de la réalité sociale sans se baser sur des preuves expérimentales. Et faute de supports empiriques, il risquera de tomber dans telle ou telle prise de position normative, dans l'univers des jugements arbitraires, de fait ou de valeur. En effet, du point de vue de la sociologie quantitative, les illustrations statistiques sont importantes en ce qu'elles permettent de vérifier des suppositions, des hypothèses théoriques relatives à un phénomène social quelconque, autrement dit devant un *fait social* donné, et par suite, de fortifier la *scientificité* de la discipline sociologique dans son ensemble. De là, il nous est fourni un bon moyen de repenser et d'expliquer d'une façon adéquate et cohérente la réalité sociale ou l'un de ses aspects particuliers. A cet égard, ce deuxième chapitre est donc consacré à la présentation des bases de données empiriques que nous avons pu mobiliser et exploiter pour mettre en lumière notre problématique. Les tableaux rassemblant les variables traitées et utilisées sont mis en annexes.

1. L'enquête PISA

Notre premier jeu de données est extrait du fameux Programme international pour le suivi des acquis des élèves (en anglais, *Programme for International Student Assessment - PISA*) dont le cycle le plus récent vient de se produire en 2018. Les données de ses deux versions antérieures menées en 2012 et 2015 sont mises en accès public sur le site Web de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Réalisée tous les trois ans, cette enquête est un dispositif statistique international qui, piloté en 2000 par le club des pays industrialisés de l'OCDE, a pour but d'évaluer les performances scolaires en trois matières principales de l'enseignement général - mathématiques, lecture et sciences - auprès des élèves de 15 ans de par le monde entier. Le nombre de pays participants est passé de 65 en 2015 à 80 en 2018. D'autre part, elle s'attache également à étudier la variation des caractéristiques sociales, culturelles, et même psychologiques de ce public scolaire d'un pays à l'autre. Mais pourquoi les élèves de quinze ans ? Parce que, comme l'explique l'OCDE, c'est à cet âge que les élèves dans la plupart des pays auraient à "décider s'ils veulent poursuivre ou rompre avec leur parcours scolaire"¹⁰.

En 2012, le Vietnam a rejoint pour la première fois cette enquête éducative, mais ses premières étapes préparatoires avaient été mises en place depuis mars 2010. Selon l'énoncé officiel, la participation du Vietnam au PISA vise un double objectif, de s'aligner sur les normes internationales en matière d'évaluation des capacités scolaires, comparables à travers les pays, et de construire une feuille de route novatrice en vue de renouveler le programme scolaire. Le cycle de 2015 avait lieu en fin d'avril, prenant en compte un échantillon de 5826 élèves vietnamiens de quinze ans, dont 3040 filles (52,2%) et 2786 garçons. Le procédé d'échantillonnage était soumis aux normes statistiques

¹⁰ OECD, <http://www.oecd.org/pisa/>

adoptées par l'OCDE. Il y avait à l'origine 197 établissements d'enseignement secondaire du Vietnam qui ont été sélectionnés, dont une école professionnelle, 9 centres de formation continue, 4 écoles multigrades (incluant les deux niveaux collégien et lycéen), 4 lycées à l'internat pour les minorités ethniques, 28 collèges, et 150 lycées d'enseignement général. Il est donc certain qu'il y avait des élèves de minorités ethniques qui ont pris part à cette enquête. (Il convient d'ajouter que comme certains établissements scolaires n'ont pas pu répondre à l'exigence de la taille de l'échantillon d'élèves qu'il leur fallait, le nombre d'établissements participants s'est finalement réduit à 188¹¹).

Notre processus de traitement des variables d'intérêt a commencé par recoder les variables qualitatives, à savoir le genre des élèves, les régions géographiques, le niveau de diplôme des parents. Les variables quantitatives n'exigent pas beaucoup de manipulations, car elles se présentent pour la plupart sous la forme d'indices synthétiques, comme le statut professionnel le plus élevé des parents, la possession culturelle familiale, les ressources éducatives de famille, etc. Les variables exprimant les performances scolaires semblent être celles qui retiennent le plus d'attention, du fait que, pour des raisons techniques, chaque matière d'évaluation est représentée par dix "valeurs plausibles" (anglais, "*plausible values*"), notées de PV1 à PV10. Pour simplifier la démarche de traitement, nous en avons donc fait la pondération arithmétique pour chaque matière.

2. L'enquête VHLSS

La seconde base de données dont nous avons fait usage est issue d'une enquête nationale du Vietnam, connue sous le nom de *Vietnam Household Living Standard Survey* (VHLSS). Celle-ci a été précédée d'une ancienne version qui, portant le nom *Vietnam Living Standards Survey* (VLSS), s'était déroulée de façon sporadique dans les années 1990, avant d'être bien ajustée et menée régulièrement tous les deux ans depuis l'an 2002. Bien que le cycle le plus récent de cette enquête soit déjà produit en 2016, ses deux éditions moins récentes, mais disponibles en ligne, sont celles de 2012 et 2014. Dans le cadre de notre travail, nous avons décidé d'exploiter la dernière, du fait de sa date plus proche de celle de l'enquête PISA, ce qui permettrait de garantir une certaine cohérence synchronique en ce qui concerne l'interprétation des résultats entre elles.

Étant du ressort du Bureau national de Statistiques du Vietnam (en anglais, *General Statistical Office*, GSO), l'enquête VHLSS est considérée à sa naissance comme une source statistique officielle et fiable, faisant l'objet d'exploitation d'une grande majorité des recherches empiriques quantitatives sur la situation socioéconomique vietnamienne d'aujourd'hui. Construite initialement à l'aide d'une équipe d'experts et spécialistes de la Banque mondiale, celle-ci sert de dispositif statistique au suivi continu et à l'évaluation globale par les institutions internationales sur la stabilité et la progression des objectifs de développement du millénaire que le Vietnam a atteint et cherche toujours à perpétuer. Concrètement, le double but qu'elle vise est : d'un côté de mettre en garde, en intervalle de dix ans entre deux recensements de population, la variation démographique et l'évolution des conditions d'existence de l'ensemble des milieux sociaux ; de l'autre côté d'apprécier l'efficacité de la réalisation

¹¹ Ministère de l'Éducation et de la Formation, 2016, *Publication des résultats PISA 2015 du Vietnam*, voici le lien <http://www.moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=4384>

de diverses politiques sociales et économiques nationales, notamment en termes de réduction de l'extrême pauvreté.

La structure de cette enquête s'articule en trois niveaux opérationnels, stratifiés selon les procédures statistiques et administratives, qui vont des ménages aux régions écologiques en passant par les communes. Elle repose sur un échantillon aléatoire et représentatif, bien pondéré selon le recensement démographique le plus récent. Le ménage en constitue l'unité démographique fondamentale. Les participants doivent être répartis sur toutes les régions écologiques, du Nord au Sud du pays. Les données statistiques sont recueillies directement à travers des entretiens face-à-face, c'est-à-dire que l'enquêteur lui-même doit se rendre aux ménages sélectionnés, rencontrer leurs membres et saisir sur un questionnaire papier les informations qu'ils lui fournissent. Pour juger si un ménage est éligible de cette enquête, il faut s'appuyer sur la définition des personnes qui le constituent, dont les critères statistiques sont déterminés par le GSO. Au niveau communal, le leader d'une équipe d'enquêteurs sera chargé de mener des entretiens auprès des responsables des autorités locales. Afin de garantir la qualité des informations collectées, des entretiens indirects ou des transcription des informations disponibles ne sont nullement acceptés.

Dans le cadre de ce travail, étant donné que l'effectif de chaque minorité ethnique isolée est très faible par rapport à celui du groupe majoritaire Kinh, nous ne pourrions interroger chaque minorité ethnique pour en sortir des résultats statistiques valides. En effet, pour étudier la différence de chances scolaires entre les dominants et les marginalisés dans l'optique ethnique, il suffit donc de créer une variable binaire permettant de couper notre échantillon en deux blocs : les jeunes des minorités ethniques d'un côté et les jeunes Kinh de l'autre.

En outre, pour pouvoir mieux structurer notre démarche analytique, nous nous proposons de diviser notre population "scolarisable" en deux groupes conventionnels appelés "âge scolaire" et "âge universitaire". Le premier désigne des enfants et adolescents de 6 à 17 ans (âge "normal" d'enseignement général), tandis que le second enveloppe les jeunes adultes compris entre 18 et 22 ans (âge "théorique" d'enseignement supérieur). L'âge scolaire se décompose à son tour en trois tranches d'âge différentes - âge primaire, âge collégien et âge lycéen - qui correspondent à l'âge d'entrée en primaire, au collège et au lycée, respectivement. Ce discernement conceptuel nous permet donc de distinguer le cursus d'enseignement général, qui se veut obligatoire et universel, et celui d'enseignement supérieur plutôt à caractère facultatif.

Après avoir été mis à l'écart de valeurs manquantes, le public d'âge scolaire compte 6864 individus, dont 6182, soit 90 % environ, sont scolarisés lors de l'enquête VHLSS, et 682, soit à peine 10 %, sont déscolarisés ou ont quitté le milieu scolaire avant que cette enquête n'ait été menée en 2014. Les enfants d'âge écolier représentent 42,3% de l'ensemble de la comptabilité scolaire, les adolescents d'âge collégien 33,2% et les jeunes d'âge lycéen 24,5%. Le nombre de filles est toujours un peu inférieur à celui de garçons à n'importe quel niveau scolaire, représentant environ 48,5% de l'effectif total. La répartition du public scolaire est ainsi résumée dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5 : Répartition des effectifs scolaires selon les sexes et les groupes d'âge scolaire

Sexe	Âge d'enseignement général			Total
	Âge primaire	Âge collégien	Âge lycéen	
Féminin	1414 (48,7%)	1086 (47,7%)	831 (49,4%)	3331 (48,5%)
Masculin	1490 (51,3%)	1191 (52,3%)	852 (50,6%)	3533 (51,5%)
Total	2904	2277	1683	6864

(Source : VHLSS)

Quant au groupe d'âge universitaire, celui-ci comprend 2980 individus, dont 1430 jeunes femmes (48%) et 1550 jeunes hommes (52%). Par opposition à l'enseignement général où les enfants et les adolescents doivent être *de jure* accueillis en tant qu'ils en ont le droit, l'enseignement supérieur n'est pas le choix unique, bien entendu, qui ne permette aux jeunes adultes de se lancer dans la vie professionnelle. Il y en a beaucoup en réalité qui optent pour une formation professionnelle, ou doivent choisir de cesser leur scolarité pour exercer un métier manuel, non qualifié, sans avoir à passer par les bancs universitaires. C'est pourquoi les étudiants ne représentent dans notre échantillon que 39% de l'ensemble des jeunes d'âge universitaire. Il faut d'ailleurs souligner que, malgré leur effectif plus faible, les jeunes femmes apparaissent un peu plus "aptées" aux études supérieures que les jeunes hommes, lorsque 50,5% des inscrits au niveau d'enseignement supérieur appartiennent au sexe féminin. tandis que 53,6% des jeunes non-étudiants renvoient au sexe masculin.

Tableau 6 : Répartition des jeunes d'âge universitaire selon leur sexe et les groupes d'âge scolaire

Sexe	Être étudiant.e	Ne pas être étudiant.e	Ensemble
Féminin	585 (50,5%)	845 (46,4%)	1430 (48%)
Masculin	574 (49,5%)	976 (53,6%)	1550 (52%)
Ensemble	1159	1821	2980

(Source : VHLSS)

Pour clore le descriptif des bases de données, il importe, nous semble-t-il, d'explicitier la pertinence de la combinaison de ces deux bases de données en évoquant la différence de finalité statistique entre elles. Si l'enquête PISA est une enquête éducative en tant que telle, qui porte non seulement sur l'évaluation des performances scolaires des élèves, mais également sur les ressources culturelles et pédagogiques en possession familiale, l'enquête VHLSS n'est pas à proprement parler conçue pour tel motif. Le choix de cette dernière se justifie tout simplement par le fait qu'il n'existe toujours pas au Vietnam d'enquête sociologique qui ne soit spécifiquement consacrée à la vie scolaire, comme nous l'avons mis en avant dans le fondement problématique. Telle est donc une contrainte

épistémologique majeure, objective et inéluctable, à un travail sociologique exploratoire tel que nous essayons de l'entreprendre ici. Peut-être serait-ce également un trait commun qui entrave le développement des sciences humaines et sociales dans les pays du Tiers monde, lesquels doivent non seulement être confrontés aux défauts de moyens financiers, institutionnels et techniques, mais surtout se préoccuper de bien d'autres enjeux sociaux et économiques plus impérieux. En effet, le manque de statistiques dans le domaine de l'éducation constitue un obstacle significatif, obligeant des chercheurs, internationaux comme nationaux, à faire usage d'autres sources de données moins spécialisées pour combler cette lacune majeure. En effet, cela devrait conditionner le choix méthodologique, et conduire à biaiser la pertinence des résultats et conclusions obtenus (Henaff et Lange 2011).

Chapitre 3 : Analyses et interprétations des résultats

Nous ferons dans ce dernier chapitre défilier les résultats que nous avons réussi à sortir de nos données empiriques. Malgré la différence de normativité statistique entre les deux sources de données, nous avons cherché à les articuler en en retenant des éléments analogues et cohérents à notre objet de recherche. Les trouvailles que nous allons présenter sont structurées sur deux axes principaux. Premièrement, l'enquête PISA nous permet d'examiner l'hétérogénéité sociale des performances scolaires des élèves en fonction de leurs conditions sociales. Ensuite, nous sommes aussi curieux de savoir, sous l'angle de la psychosociologie scolaire, s'il existe un lien significatif entre l'expérience de redoublement scolaire des élèves et la variation de leur sentiment d'appartenance à l'école. En définitive, les inégalités sociales des chances de scolarisation viennent faire l'objet de notre investigation analytique.

1. La divergence des performances scolaires en fonction de l'origine sociale

Notre travail d'analyse commence par s'interroger sur les compétences scolaires des élèves recensés par l'enquête PISA. Dès sa première participation en 2012, le Vietnam a été vu comme un cas hors du commun. Il était étonnant aux chercheurs internationaux que ce pays occupe dans le classement du PISA, en dépit de son modeste degré de développement économique, une place élevée non seulement par rapport aux pays du Tiers monde, mais encore à un certain nombre de pays avancés du Nord. En 2015, par exemple, le Vietnam figure dans le top-ten des pays dont les élèves sont les plus compétents en sciences, en matière desquelles la note moyenne des élèves vietnamiens a été démontrée significativement supérieure à celle des élèves venant des pays de l'OCDE. Les tests statistiques ont d'ailleurs affirmé que les performances des premiers en mathématiques et en lecture ne diffèrent pas de celles des derniers¹².

Tableau 7 : Rang du Vietnam dans le classement PISA 2012 et 2015

Cycles du PISA	Mathématiques	Lecture	Sciences
2012	15	17	7
2015	22	32	8

(Source : PISA)

Tableau 8 : Note moyenne des élèves vietnamiens par rapport à celle des pays membres de l'OCDE lors du PISA 2015

Objets	Mathématiques	Lecture	Sciences
OCDE	490	493	493
Vietnam	495	487	525

(Source : PISA)

¹² Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF), 2016, *Publication des résultats PISA 2015 du Vietnam*, voici le lien <http://www.moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=4384>

Cependant, ces résultats conjugués en termes moyens ne signifient en aucune façon que les performances scolaires soient réparties de manière égale et homogène à l'intérieur de l'ensemble des élèves vietnamiens interrogés. Si donc l'on prend en considération les compétences scolaires par élève isolé, il est prévisible qu'elles soient fortement variées de l'un à l'autre et que les résultats globaux embellis par la technique de "moyennisation", ceux que le discours politique ne cessait de prôner comme une "prééminence" du système éducatif actuel, ne puissent plus tenir la route. Aussi dirait-on que les chiffres moyens auraient dû contribuer à lisser, aplatir et même cacher l'hétérogénéité du public scolaire tel qu'il devrait être. Certes, une telle représentation simplificatrice et mystificatrice ferait, entre autres, partie de ce que Nolwen Henaff décrivait comme "*l'envers du décor*" du système scolaire vietnamien. C'est en partant de ce constat que nous nous en tenons au postulat sociologique selon lequel les compétences scolaires des enfants se différencient pratiquement en fonction de leurs caractéristiques sociales. Pour débusquer les facteurs sociaux qui sont capables d'exercer de l'influence sur les performances scolaires, nous avons opté pour le modèle de régression linéaire multivariée. Soit *perform* la variable représentant le résultat des examens empiriques du PISA. L'équation de régression est la suivante :

$$perform = \beta_0 + \beta_1 * genre + \beta_2 * region + \beta_3 * homelang + \beta_4 * HISEI + \beta_5 * parenthed + \beta_6 * CULTPOS + \beta_7 * WEALTH + \beta_8 * HEDRES + r$$

Où

- *genre* - genre des élèves
- *region* - région géographique de l'école
- *homelang* - langue parlée à domicile
- *HISEI* - indice du statut professionnel le plus élevé des parents
- *parenthed* - niveau d'éducation le plus élevé des parents
- *CULTPOS* - indice de possession culturelle de famille
- *WEALTH* - indice de richesse familiale
- *HEDRES* - indice de ressources éducatives de famille
- *r* - résidu

Tableau 9 : Résultat de la régression linéaire sur les performances scolaires¹³

Variables	Modalités	Coefficients estimés		
		Mathématiques	Lecture	Sciences
(Constante)	-	450,12***	483,35***	500,06***
genre	Féminin (réf.)	-	-	-
	Masculin	- 0,5	-21,2***	6,74***
region	Nord (réf.)	-	-	-
	Centre	37,28***	0,42	18,7***

¹³ Les risques de se tromper, en d'autres termes les degrés de signification statistique, seront désormais notés *** pour 0,01 ; ** 0,05 et * 0,1

	Sud	2,38	3,8**	7,52**
homelang	Ne pas parler le vietnamien à domicile (réf.)	-	-	-
	Parler le vietnamien à domicile	11,9	14,6***	32,05***
HISEI	-	0,7***	0,38***	0,33***
parenthed	Pas de qualification (réf.)	-	-	-
	Ecole primaire	4,6	12,6***	- 19,78***
	Collège	7,2**	6;33**	- 24,16***
	Lycée professionnel	75,75***	7,85	31,25***
	Lycée général	24***	15,62***	- 17,06***
	Enseignement supérieur	23,18***	42,95***	-8,76*
CULTPOS	-	-2,32*	1,03	2,05*
WEALTH	-	1,04	3,74***	-0,85
HEDRES	-	24,12***	13,14***	23,8***

(Source de données : PISA)

Notre regard se porte de prime abord sur les caractéristiques démographiques des élèves. La régression a indiqué que l'intelligence mathématique ne dépend pas du sexe, car le coefficient de la variable dichotomique *genre* exprimant la différence de performances filles-garçons ne s'est pas estimé significatif. En revanche, on voit qu'en lecture, à 99 % de confiance, un garçon gagne en moyenne environ 21 points de moins qu'une fille, tandis qu'au même seuil de confiance, la performance du garçon en matière de sciences devance de près de 7 points celle de la fille. En effet, c'est par la différence de performances en lecture et en sciences que le clivage genré des capacités cognitives est mis en évidence. C'est à ce résultat que l'on peut faire correspondre un préjugé social d'ordre sexiste très répandu, selon lequel les filles paraissent plus sensibles que les garçons en termes d'appréhension poétique, dans la maîtrise littéraire et linguistique, car elles sont souvent supposées avoir l'âme plus "romanesque", alors que les garçons sont envisagés comme fort plus doués que les filles dans le domaine des sciences de la nature et dans la pratique technique, car ils sont supposés disposer de la pensée logique et rationnelle. Depuis longtemps, ce schème de pensée dualiste a constitué un postulat aussi bien cognitif que psychosociologique, celui qui est d'autant plus courant dans les pays asiatiques en général comme au Vietnam en particulier, où la distinction fonctionnaliste associée à l'assignation normative des rôles sociaux, supposés "célestes" et "sacrés", à chaque sexe biologique, demeure si ancrée et vigoureuse dans la mentalité collective. En effet, cette trouvaille a contribué, pour ainsi dire, à démontrer empiriquement que ce préjugé n'est pas qu'une présupposition intuitive et arbitraire, mais un témoignage véridique sur l'existence de la différence de prédispositions cognitives selon les sexes.

Au niveau géographique, l'hétérogénéité des performances scolaires est exposée le plus significativement en sciences, puis en mathématiques, et donc le plus faiblement en lecture. C'est au Centre du pays que les élèves semblent être les meilleurs, car à 99% de confiance leur note moyenne aurait 37 points de plus en mathématiques et 18,7 points de plus en sciences que celle des élèves du Nord, toutes choses égales par ailleurs. Quant aux élèves du Sud, ils sont légèrement plus forts en lecture et en sciences que leurs homologues du Nord. Mais globalement, la performance en lecture ne diffère pas entre les trois régions.

Il est intéressant de voir que la langue parlée au domicile joue un rôle aussi important dans les capacités à apprendre les sciences et à lire : à seulement 1 % de se tromper, les enfants pratiquant le vietnamien chez eux auraient en moyenne environ 14,6 points de plus en lecture et 32 points de plus en sciences que ceux qui ne l'utilisent pas à la maison. De nouveau, la "neutralité" de l'aptitude mathématique se tient bien lorsque son coefficient pour la langue domestique n'est pas perçu significatif au plan statistique, malgré son sens positif auquel l'on pouvait s'attendre. De là pourrait-on déduire que le fait de maîtriser la langue véhiculaire de l'école est essentiel à l'assimilation des savoirs scolaires, notamment pour les matières qui requièrent les capacités linguistiques à associer, articuler, interpréter et raisonner. Sur ce point, il convient donc de rappeler que l'enquête PISA a pris en compte un certain nombre d'élèves issus de minorités ethniques bien que la variable d'ethnicité n'y ait pas été faite. Or, les élèves d'origine immigrée ne représentent qu'une proportion extrêmement petite dans l'ensemble de l'échantillon (seulement 4 enfants d'immigrés, soit 0,08 %). Il est donc très probable que les élèves qui ne pratiquent pas le vietnamien comme langue maternelle chez eux appartiennent aux ethnies minoritaires. A partir de cette remarque, nous sommes conduits à avancer qu'au-delà de la distribution inégale des facultés cognitives dont dispose chaque enfant, l'école, à titre d'institution assimilatrice, peut mettre en oeuvre à tout moment ses propres lois pour sanctionner l'altérité et valoriser l'unité identitaire.

L'effet de l'origine sociale sur les performances scolaires des élèves va être ensuite mis au point par la position sociale des parents autant que plusieurs indicateurs du capital social, économique et culturel de la famille. Représenté par l'indice HISEI, le statut professionnel des parents se trouve, à 99 % de confiance, en relation positive avec les performances de leurs enfants, quelle que soit la matière d'évaluation. Cela voudrait dire globalement que davantage le statut professionnel des parents est élevé, meilleurs seront les résultats scolaires des enfants. En outre, les capacités scolaires se différencient fortement en fonction du niveau d'études des parents (variable *parenthed*). En mathématiques comme en lecture, on s'aperçoit d'une tendance générale que les performances des enfants croissent systématiquement à mesure que monte le niveau culturel de leurs parents.

Toutefois, ce qui nous paraît étonnant, voire un peu paradoxal, c'est que, en matière de sciences, les élèves dont les parents ne disposent d'aucune qualification scolaire se montrent plus forts que ceux dont les parents sont passés par les bancs de l'enseignement général. Seuls les enfants de parents diplômés du lycée professionnel ont la note moyenne des sciences plus élevée que les enfants de parents non qualifiés (tableau 9). Nous supposons que cette contradiction ne puisse s'expliquer que par l'hypothèse de la transmission intergénérationnelle de l'expérience scolaire et du vécu personnel, bien différenciés entre les parents "plus cultivés" et "moins cultivés". De façon générale, cela implique que les parents dits "plus cultivés", "mieux instruits" seraient enclins à inculquer à leurs enfants une certaine vision "intellectualiste", "théorique", ou encore "scolastique", vis-à-vis du parcours scolaire, en les poussant à investir davantage dans les disciplines abstraites, d'ordre conceptuel et

méditatif, tandis que les parents dits “moins cultivés”, “peu qualifiés”, auraient de leur côté tendance à orienter de préférence leurs enfants dans un parcours plus “réaliste”, c’est-à-dire pratique et pragmatique, et dans une perspective professionnalisante.

En réalité, ce mode de pensée est très courant et ordinaire au Vietnam. Il se trouve fréquemment que, pour les familles peu aisées et démunies, certaines disciplines telles que les lettres, la philologie, et même les mathématiques théoriques, apparaissent comme “frivoles” et offriront à leurs enfants peu de débouchés professionnels. Ce constat s’affermi *a fortiori* lorsque l’aisance matérielle familiale (*WEALTH*) ne s’exerce guère significativement que sur la performance en lecture. D’où vient l’opposition des deux points de vue à l’égard de l’école en général et des savoirs qui y circulent en particulier, nous proposons de les nommer “romantisme scolaire” ou “théoricisme scolaire” d’un côté, et “réalisme scolaire” ou “pragmatisme scolaire” de l’autre. Tout cela semble concorder parfaitement avec la thèse défendue par Boudon, d’après laquelle le calcul “méthodologique”, aussi rationnel qu’utilitaire, de l’individu face à l’école, doit être déterminé par sa position sociale, et va déterminer par conséquent son orientation scolaire et professionnelle.

Parmi les trois derniers indices synthétiques, seul celui des ressources éducatives au foyer (*HEDRES*) peut influencer systématiquement tous les trois domaines d’évaluation. Par exemple, pour les mathématiques, si cet indice augmente d’une unité, la performance de l’élève progresserait de 24 points, toutes choses égales par ailleurs. Dans une moindre mesure, la possession culturelle (*CULTPOS*) n’agit doucement que sur les performances en mathématiques et en sciences. Ceci reflète en quelque sorte l’observation factuelle de l’effet du capital culturel, selon laquelle mieux la famille est pourvue de livres, d’outillages scolaires, et de matières culturelles, davantage l’enfant, en s’en servant pour ses activités d’apprentissage, aura de chance de réussir sa scolarité.

2. L’échec scolaire et ses formes courantes - redoublement, abandon scolaire et déscolarisation

Nonobstant son existence réelle, la variation des performances scolaires en fonction de l’origine sociale n’est encore qu’un constat “*flash*” sur les capacités cognitives des élèves que le PISA ne peut apprécier qu’à un moment donné. On peut donc se demander quel est l’aspect plus profond et permanent, capable de mieux illustrer l’inégalité des conditions sociales vis-à-vis de la scolarisation. Et l’enjeu de l’échec scolaire nous vient en tête comme une bonne réponse à cette question. Dans le cadre du présent travail, l’enquête PISA nous permettra d’aborder le phénomène de redoublement scolaire, alors que l’enquête VHLSS nous fournira des matières statistiques pour examiner l’état de déscolarisation au Vietnam.

2.1. Redoublement scolaire

Presque tout le monde se met d’accord sur le fait que le redoublement scolaire soit toujours considéré au quotidien comme une évidence incontestable de l’échec scolaire. Cette défaillance scolaire, comme le disent souvent les sociologues, est à la fois réelle et symbolique. Le tableau 10 nous présente les taux de redoublement associés respectivement à l’école primaire, au collège et au lycée au cours de trois années scolaires récentes. En termes absolus, le nombre de redoublants nous

apparaîtrait inquiétant, mais en termes de pourcentage, ceux-ci ne représentent qu'une toute petite proportion, soit moins de 1% dans l'ensemble des effectifs scolaires. La tendance est aussi aperçue : plus le niveau scolaire avance, davantage diminue le nombre de redoublants. C'est dire que de moins en moins d'élèves subissent cette sorte d'échec scolaire, en particulier au point que la politique de généralisation scolaire se prétend ambitieuse au niveau du lycée.

En fait, la question du redoublement lycéen a trait à celles de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur et du chômage des jeunes diplômés. Le recul du nombre de redoublants lycéens pourrait peut-être tenir à l'amélioration des résultats scolaires des élèves, mais encore au fait que les critères pédagogiques d'évaluation de l'institution scolaire sont devenus de moins en moins stricts. Et la réalité scolaire au Vietnam a montré que la seconde raison l'emporte sur la première. Que le diplôme de baccalauréat est déjà largement conçu comme un "visa social", essentiel et minimal, le système scolaire a pour ambition de le délivrer à une masse croissante de jeunes citoyens pour favoriser leur entrée dans l'enseignement supérieur et plus tard dans la vie sociale et professionnelle. Il en résulte pour autant le souci de la diminution de la qualité d'éducation et de la valeur des diplômes, ou bien de ce que les sociologues appellent pratiquement "inflation scolaire". Par conséquent, les chômeurs bien qualifiés sont de plus en plus nombreux. Il y a une dizaine d'années environ, la relative redondance de l'offre de travailleurs diplômés par rapport à la demande du marché du travail a commencé à se faire sentir au Vietnam et s'accroît rapidement ces dernières années (par exemple, selon les statistiques du ministère du Travail, des Invalides et des Affaires sociales du Vietnam (MOLISA), au deuxième trimestre 2016, il y a près de 200 000 (précisément, 191 300) chômeurs titulaires d'un diplôme de licence ou plus, soit 17,6% de la population active sans emploi)¹⁴. Ce fait prend plus d'ampleur lorsqu'il entre en résonance avec le désir pour la reconnaissance sociale que le diplôme de l'enseignement supérieur peut procurer à son détenteur. C'est ainsi que de nombreux débats médiatiques ont été suscités autour de la pertinence des politiques d'éducation en vigueur.

Cette constatation revient finalement à un enjeu théorique. Au point de vue "macrosociologique", tout système scolaire devrait, tôt ou tard, faire face à un dilemme éthique - l'ambivalence de l'éthique sociale que pose l'idéologie universaliste de l'universalisation scolaire : la stricte sélectivité scolaire se traduit, bien entendu, par l'exclusion scolaire et le tri social, souvent hurlés par les masses populaires, alors que l'effort de populariser l'école finirait sur le long terme par déclencher l'inflation scolaire et le déclassement des diplômes universitaires, pourfendus par les classes supérieures (Coulangeon 2011). Dans ce cas, l'on ne peut avoir recours qu'à la régulation des mécanismes de marché pour parvenir à l'équilibre entre l'offre et la demande scolaires.

Tableau 10 : Taux de redoublement au cours des dernières années

Effectifs scolaires	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Total d'écoliers	7 543 632	7 790 009	7 801 560
Nombre d'écoliers redoublants	71 477	64 369	63 045
%	0,95	0,83	0,81

¹⁴ Minh-Nhat, 2016, 200 000 titulaires d'une licence ou d'un master sont au chômage en raison de l'inflation des diplômes
<https://www.phunuonline.com.vn/giao-duc/200000-cu-nhan-thac-si-that-nghiep-vi-lam-phat-bang-cap-81456/>

Total de collégiens	5 098 830	5 138 646	5 235 524
Nombre de collégiens redoublants	45 951	42 698	38 791
%	0,90	0,83	0,74
Total de lycéens	2 439 919	2 425 130	2 477 175
Nombre de lycéens redoublants	23 758	19 281	15 614
%	0,97	0,79	0,63

(Source : Statistiques officielles du ministère de l'Éducation et de la Formation, synthétisées par l'auteur)

Essayons maintenant d'identifier quels sont les facteurs susceptibles d'influer sur le redoublement scolaire. Étant donnée la nature binaire de notre variable d'intérêt, nous avons choisi de mettre en oeuvre la méthode de régression logistique, celle qui a pour objet théorique d'estimer le rapport des cotes (*odds-ratio*) des probabilités de l'arrivée d'un événement aléatoire, en l'occurrence le fait d'avoir eu redoublement. Soit *redoub* la variable dichotomique indiquant si l'élève interrogé avait eu auparavant un redoublement au cours de son processus de scolarisation, 1 si oui, 0 sinon. On note ainsi *P* la probabilité d'avoir redoublé. L'équation de régression se formule comme suit :

$$\text{logit} [P(\text{redoub} = 1)] = \log \left[\frac{P(\text{redoub}=1)}{1-P(\text{redoub}=1)} \right] = \beta_0 + \beta_1 * \text{genre} + \beta_2 * \text{region} + \beta_3 * \text{urbanisme} + \beta_4 * \text{homelang} + \beta_5 * \text{HISEI} + \beta_6 * \text{parenthed} + \beta_7 * \text{CULTPOS} + \beta_8 * \text{WEALTH} + \beta_8 * \text{HEDRES} + r$$

Où :

- *genre* : genre des élèves
- *region* : région géographique de l'école
- *urbanisme* : degré d'urbanisation du lieu où est interrogé l'élève
- *homelang* : langue pratiquée à domicile
- *HISEI* : indice du statut professionnel le plus élevé des parents
- *parenthed* : niveau d'éducation le plus élevé des parents
- *CULTPOS* - indice de possession culturelle de famille
- *WEALTH* - indice de richesse familiale
- *HEDRES* - indice de ressources éducatives de famille
- *r* - résidu

Tableau 11 : Résultat de la régression logistique sur la probabilité de redoublement

Variables	Modalités	Odd-ratios	
		Modèle 1	Modèle 2
(Constante)	-	0,04***	0,05***
genre	Féminin (réf.)	-	-
	Masculin	3,02***	2,84***
region	Nord-Vietnam (réf.)	-	-
	Centre-Vietnam	1,65***	1,76***

	Sud-Vietnam	3,21***	3,46***
urbanisme	Milieu éloigné (réf.)	-	-
	Milieu rural	0,36***	0,35***
	Milieu urbain	0,18***	0,18***
homelang	Ne pas parler le vietnamien à domicile (réf.)	-	-
	Parler le vietnamien à domicile	1,51	-
HISEI	-	0,98***	0,98***
parenthed	Pas de qualification (réf.)	-	-
	Ecole primaire	0,82	-
	Collège	0,78	-
	Lycée professionnel	0,75	-
	Lycée général	0,61*	-
	Enseignement supérieur	0,27*	-
CULTPOS	-	0,89	-
WEALTH	-	0,99	-
HEDRES	-	0,75***	0,73***
Critère de sélection AIC		1790	1832,6

(Source de données : PISA)

Après avoir procédé au modèle de régression décrit ci-dessus, nous avons trouvé que la possibilité de redoublement scolaire dépend fortement des variables suivantes : sexe des élèves (*genre*), région géographique (*region*), niveau d'urbanisation de l'endroit où se trouve l'école (*urbanisme*), statut professionnel des parents (*HISEI*) et ressources éducatives en famille (*HEDRES*), alors que les variables comme langue parlée à domicile (*homelang*), niveau d'instruction le plus élevé des parents (*parenthed*), possession culturelle (*CULTPOS*) et richesse matérielle de famille (*WEALTH*) ont été démontrées ne pas agir sur notre variable d'intérêt. Cependant, après que ces variables explicatives insignifiantes ont été supprimées de notre modèle, les coefficients des autres variables ne se modifient pas beaucoup, alors que le critère de sélection AIC (*Akaike Information Criterion*), sur lequel repose usuellement le choix d'un bon modèle de régression logistique, augmente notablement. Or nous avons appris que plus l'AIC est faible, meilleur sera le modèle logistique. Pour cette raison, nous sommes amenés à décider de faire s'appuyer notre interprétation sur la régression initiale (modèle 1). Voici les résultats saillants qui en ont été retenus.

- Au risque de 1% de se tromper, les garçons auraient trois fois plus de risques d'avoir connu un redoublement que les filles.
- Par rapport aux élèves des deux autres régions géoécologiques, ceux du Sud auraient le plus de risques d'avoir redoublé la scolarité. D'une façon précise, la possibilité de redoublement scolaire d'un élève du Sud serait 3 fois plus élevée que celle d'un élève du Nord.

- Les élèves de milieux éloignés défavorisés risquent d'avoir eu un redoublement davantage que les élèves de milieux urbains ou ruraux (en détail, trois fois et sept fois plus de risque de redoublement scolaire que les élèves issus de milieux ruraux et urbains respectivement, toutes choses égales par ailleurs).
- La langue pratiquée chez soi semble ne pas agir sur le risque de redoublement. Il est donc logique d'induire que le redoublement scolaire n'est pas sujet à l'identité ethnolinguistique.
- Le coefficient de l'indice HISEI a beau être estimé significatif, il serait quand même paradoxal et contre-intuitif de dire que plus le statut professionnel des parents est élevé, plus leur enfant serait susceptible de redoubler.
- L'impact du niveau d'études des parents ne pourrait devenir effectif que si les parents avaient atteint le lycée ou l'enseignement supérieur. De manière concrète, à 90% de confiance, en termes de risques d'avoir vécu un redoublement, les enfants de parents non qualifiés en auraient environ 1,6 fois (1/0,61) plus que ceux de parents détenteurs du baccalauréat et 3,7 fois (1/0,27) plus que ceux de parents diplômés de l'enseignement supérieur.
- Il nous semble un peu étonnant de trouver que la possession culturelle (*CULTPOS*) et l'aisance matérielle (*WEALTH*) de la famille n'apparaissent pas valables. Malgré sa significativité, le sens de l'indice HEDRES n'est pas tel que nous espérons.

Quoi qu'il en soit, il est certain que l'expérience de redoublement scolaire n'est pas du tout agréable pour un enfant, quel que soit son âge. Elle est d'autant plus malaisée qu'elle pourra sensiblement démotiver l'ambition scolaire, et ce, provoquer de multiples sentiments négatifs et réactions psychologiques nocives, à savoir le regret du "temps perdu", l'autocritique, la perte de confiance, la sous-estimation de soi devant ses amis et ses proches, voire la dépression et la tentative de suicide. Dans une large mesure, le redoublement scolaire peut être retenu comme un critère révélateur important de l'intégration scolaire. Peut-on ainsi considérer la différenciation du niveau individuel d'attachement à l'école comme une conséquence psychologique que le redoublement scolaire exerce implicitement sur les élèves en difficulté d'apprentissage ? Ou encore, serait-ce une forme "psychologisée", "intérieurisée" de l'échec scolaire ? Au bout du compte, l'enjeu du redoublement scolaire se ramène à l'impression personnelle, subjective que l'école est faite pour les uns et non pour les autres. Par conséquent, un élève peut s'autodésigner comme étant attaché ou non au milieu scolaire. D'où ce que les psychosociologues appellent sentiment d'appartenance ou d'attachement à l'école. Tout au fond, cette problématique tout entière remonte finalement au concept sociologique d'"habitus" chez Bourdieu, tel que nous l'avions survolé dans la partie consacrée à la revue de littérature.

De toutes ces réflexions, nous sommes aussi incités à vouloir tester si le sentiment d'appartenance à l'école se trouve soumis à l'aptitude scolaire et à l'origine sociale chez les élèves vietnamiens. La proximité ou l'éloignement de l'élève à l'égard du milieu scolaire sont supposés ne pas prendre seulement sa source dans la complexité objective de l'origine sociale, mais aussi dans l'aptitude scolaire qu'a montrée chaque élève. Autrement dit, nous postulons l'hypothèse d'un rapport de l'attachement scolaire des enfants à l'expérience de redoublement ainsi qu'au niveau d'instruction des parents. Pour ce faire, il suffit d'établir un tableau visant à croiser ces trois variables : l'origine sociale est ici représentée par le niveau de diplôme des parents, et l'expérience scolaire par le redoublement.

Tableau 12 : Sentiment d'attachement à l'école en fonction du niveau d'instruction des parents

Niveau d'éducation des parents	Avoir connu un redoublement		Ne pas avoir connu de redoublement		Ensemble
	Avoir un sentiment d'attachement à l'école	Ne pas avoir un sentiment d'attachement à l'école	Avoir un sentiment d'attachement à l'école	Ne pas avoir un sentiment d'attachement à l'école	
Aucune formation	27	9	278	69	383
Ecole primaire	50	13	777	189	1029
Collège	83	19	1667	356	2125
Lycée professionnel	2	1	53	16	72
Lycée général	39	7	1379	329	1754
Enseignement supérieur	2	0	306	84	392
Ensemble	203	49	4460	1043	5755
Test du Khi-deux					
Sentiment d'appartenance à l'école vs. Redoublement scolaire				Khi-deux = 0,97 p-value = 0,61	
Sentiment d'appartenance à l'école vs. Niveau de diplôme des parents				Khi-deux = 5,78 p-value = 0,33	

(Source de données : PISA)

Les données du PISA nous montrent que près de 19% des élèves vietnamiens interviewés n'ont pas eu le sentiment d'appartenance à l'école, dont seulement 4,5% renvoient à ceux qui avaient vécu un redoublement scolaire. Ce pourcentage étant très faible, on aurait *a priori* raison de s'attendre à une indépendance statistique entre ces variables. C'est grâce au test du Khi-deux que cette prévision a été bien validée du point de vue statistique. Notre hypothèse a beau paraître assez raisonnable, il s'avère que le sentiment d'appartenance à l'école semble ne dépendre pas du redoublement scolaire, ni du niveau de diplôme des parents. De ce fait, on serait même amené à conclure que dans le cas du Vietnam, ni l'aptitude scolaire ni l'origine sociale ne suffisent à expliquer d'une manière adéquate l'intérêt des enfants pour l'école. Il se pourrait d'ailleurs que les relations sociales au sein du milieu scolaire jouent un rôle plus important dans la formation du sentiment d'appartenance à l'école.

2.2. Déscolarisation ou décrochage scolaire ?

2.2.1. Enseignement général

Nous passons ensuite à une pathologie scolaire plus radicalisée qu'est la déscolarisation. Pourtant, en réalité, on voit qu'il peut y avoir plusieurs termes qui s'emploient de manière alternative pour désigner ce même phénomène, sans que leur définition soit bien éclairée et délimitée. Serait-ce donc bien la même notion ? Qu'entendons-nous par déscolarisation dans le présent travail ? Sur ce point, il y a pour ainsi dire une subtilité conceptuelle que nous aimerions à bien préciser. Après nous être référés à une abondante littérature, nous avons aperçu que le concept de déscolarisation s'utilise souvent différemment et ambiguëment selon le contexte dans lequel il est placé, soit comme "*ne pas être scolarisé*", soit comme "*ne plus fréquenter l'école*" (c'est déjà le cas d'abandon scolaire), ou encore, par extension, comme "*ne jamais aller à l'école*", c'est-à-dire la non-scolarisation absolue, tandis que les notions d'abandon scolaire ou de décrochage scolaire se comprennent sans faille comme l'interruption scolaire, la cessation temporaire ou définitive d'un parcours d'études sans obtenir de diplôme à tel ou tel niveau scolaire.

Or l'enquête VHLSS ne s'est nullement préoccupée de discerner clairement tous ces termes. Nous sommes donc dépourvus d'un moyen adéquat qui puisse permettre d'identifier correctement quels enfants n'ont jamais été envoyés à l'école, et ceux qui l'avaient une fois fréquentée mais très tôt abandonnée. Il ne nous est plus possible que de savoir si un enfant interrogé reste scolarisé ou non lors de l'enquête. Il n'en demeure pas moins que nous sommes bien convaincus que les enfants déclarant "*ne pas être scolarisés*" au moment de l'enquête sont, *de facto*, dans la plupart des cas, ceux qui avaient quitté l'école précocement. Cette conviction vient du simple fait que l'accès à l'enseignement primaire s'est déjà annoncé universalisé au Vietnam à l'orée du XXI^e siècle. C'est pourquoi nous tenons tout de même à signaler cette confusion terminologique afin de ne pas nous laisser tomber sur une affirmation arbitraire. Mais d'autre part, pour ne pas brouiller notre démarche analytique, nous nous proposons d'employer ici comme synonymes les quatre termes "*déscolarisation*", "*non-scolarisation*", "*abandon scolaire*" et "*décrochage scolaire*".

Tableau 13 : Répartition des effectifs scolaires selon les groupes d'âge scolaire

Scolarisation	Âge d'enseignement général			Total
	Âge primaire	Âge collégien	Âge lycéen	
Oui	2884 (99,3%)	2154 (94,6%)	1144 (68%)	6182 (90%)
Non	20 (0,7%)	123 (5,4%)	539 (32%)	682 (10%)
Total	2904	2277	1683	6864

(Source : VHLSS)

Notre attention en est prêté tout d’abord aux statistiques descriptives relatives à l’enseignement général. La tendance générale de la scolarisation y a été bien constatée : plus s’élève le niveau scolaire, plus s’accroît le taux de décrochage scolaire. En 2000, le gouvernement vietnamien proclama avoir rempli l’objectif de l’universalisation de l’enseignement primaire. La même année fut adoptée la résolution de l’Assemblée nationale sur la généralisation de l’enseignement secondaire de base (collège) à l’horizon de 2010. Toutefois, cet objectif n’a pu être atteint à sa date prévue. Le tableau 13 fait preuve du fait que la quasi-totalité des enfants d’âge primaire sont scolarisés au moment de l’enquête. Nous observons qu’environ 95% des élèves d’âge collégien le sont, même si le chiffre réel pourrait être moins optimiste. Bien que l’Etat se soit déjà engagé à universaliser le secondaire de base, cet ordre d’enseignement n’a jamais été codifié comme obligatoire pour tous, seul l’enseignement primaire l’étant. (L’article 13 du projet d’amendement de la Loi sur l’éducation en 2019 : “L’Etat réalise l’universalisation de l’éducation maternelle pour les enfants de cinq ans, celle de l’enseignement primaire et celle de l’enseignement secondaire de base. L’enseignement primaire est obligatoire.”)¹⁵

Néanmoins, c’est au lycée que la politique de généralisation scolaire rencontre le plus de difficultés, lorsque le maintien du public scolaire au lycée se révèle pour sa part beaucoup plus ardu. Les statistiques indiquent que le taux de décrochage scolaire parvient à son apogée au niveau lycéen : 79 % de l’ensemble des décrocheurs scolaires, équivalant à 7,8 % de la totalité du public scolaire, sont d’âge lycéen. De fait, la scolarisation lycéenne n’est jamais devenue la visée privilégiée de la politique éducative à l’échelle nationale, mais ne peut qu’être envisagée localement, surtout en milieu urbain et dans certaines provinces deltaïques (à savoir que l’arrêté gouvernemental n° 20 adopté en 2014 et définissant de nouveaux objectifs d’alphabétisation et de généralisation scolaire n’a en rien mentionné l’enseignement secondaire supérieur, c’est-à-dire le lycée)¹⁶. C’est ainsi que le lycée demeure jusque-là une frontière forte à partir de laquelle l’on pourrait voir diverger les différentes trajectoires scolaires.

Tableau 14 : Etat de scolarisation des enfants selon leur sexe et les niveaux scolaires (%)

Âges scolaires	Masculin		Féminin		Test du Khi-deux
	Rester scolarisés	Ne pas être scolarisés	Rester scolarisés	Ne pas être scolarisés	
Âge primaire	99	1	99,6	0,4	Khi-deux = 2,1133 p-value = 0,146
Âge collégien	93,4	6,6	96	4	Khi-deux = 5,97 p-value = 0,014**
Âge lycéen	62,8	37,2	73,3	26,7	Khi-deux = 20,793 p-value < 0,01***
Effectif total de l’enseignement général	88,4	11,6	91,8	8,2	Khi-deux = 21,523 p-value < 0,01***

¹⁵ Tran Tri-Dung, *L’universalisation du secondaire de base : Il faudrait la consacrer comme obligatoire*, <https://giaoducthoidai.vn/trao-doi/pho-cap-giao-duc-thcs-nen-quy-dinh-bat-buoc-3982685-b.html>

¹⁶ Gouvernement vietnamien, 2014, *Arrêté sur l’alphabétisation et la généralisation scolaire*, <http://vbpl.vn/bogiaoducdaotao/Pages/vbpq-van-ban-goc.aspx?ItemID=33791>

(Source de données : VHLSS)

L'analyse va se compliquer quand on fait le croisement de trois variables : genre des élèves, groupes d'âge scolaire et état de scolarisation correspondant. Les données nous font voir que quelque 10 % de la population scolaire ont été enregistrés comme décrocheurs scolaires, malgré leur âge scolaire légitime. Globalement, en termes relatifs, les garçons occupent un poids plus important de décrochage scolaire que les filles, quel que soit le niveau scolaire (11,6% des garçons contre 8,2% des filles). Dans l'enseignement primaire, le test du Khi-deux nous permet d'estimer qu'il n'existe aucun lien statistique entre le fait d'être déscolarisé et le genre des enfants. Autrement dit, ceci implique l'égalité des sexes en matière d'accès à l'enseignement primaire, alors qu'à partir du collège, le risque d'être déscolarisé commence à différer significativement entre filles et garçons. Il est d'ailleurs montré qu'au collège comme au lycée, les garçons sont estimés avoir plus de risque d'être hors du système scolaire que les filles. Ainsi est-il pertinent de généraliser que les garçons tendent à abandonner l'école davantage que les filles quand ils gravissent l'échelle scolaire. Bien que faites de manière "artisanale", ces remarques auront été consolidées à nouveau par le modèle de régression plus bas.

Tableau 15 : Etat de scolarisation des enfants selon leur identité ethnique et les niveaux scolaires (%)

Âges scolaires	Non-Kinh		Kinh		Test du Khi-deux
	Être scolarisés	Ne pas être scolarisés	Être scolarisés	Ne pas être scolarisés	
Âge primaire	99	1	99,4	0,6	Khi-deux = 0,95 p-value = 0,3295
Âge collégien	90	10	96	4	Khi-deux = 25,941 p-value < 0,01***
Âge lycéen	51	49	73	27	Khi-deux = 64,892 p-value < 0,01***
Ensemble	84,6	15,4	91,7	8,3	Khi-deux = 68,117 p-value < 0,01***

(Source de données : VHLSS)

Ensuite, nous allons nous intéresser à l'articulation de l'identité ethnique des enfants et de leur état de scolarisation en fonction des âges scolaires. A première vue, une observation purement descriptive, sans forcément avoir recours à un modèle de régression, suffirait à rendre compte de l'inégalité des chances de maintenir le parcours scolaire selon l'appartenance ethnique. Sans doute la fréquentation scolaire des enfants porteurs d'identité minoritaire est-elle plus faible que celle des enfants Kinh. De même que le genre, le rapport de l'identité ethnique au risque d'abandon scolaire prend la voie identique, dans le sens où la liaison statistique entre ces deux variables n'est pas jugée significative au niveau de l'enseignement primaire, mais ne se met à l'être qu'à partir du collège. Lorsque l'on passe au collège, puis au lycée, la possibilité d'être scolarisé se distingue de plus en plus nettement entre les enfants Kinh et ceux des minorités ethniques : par exemple, 73% des jeunes Kinh sont scolarisés au lycée, contre 51% chez les non-Kinh. En faisant des calculs à la main, nous voyons que la probabilité des enfants Kinh de rester scolarisés au collège comme au lycée est deux fois plus élevée que celle des non-Kinh. Néanmoins, contrairement à ce que l'on attendait comme pour le

genre, la distinction entre les Kinh et les non-Kinh apparaît la plus préoccupante au collège. Dans l'ensemble, sans distinguer les différents niveaux scolaires, nous parvenons à remarquer qu'un enfant Kinh aurait à peu près deux fois (1,72) plus de chance de rester scolarisé qu'un enfant issu de minorités ethniques.

Tableau 16 : Taux de décrochage scolaire en fonction du niveau de diplôme du chef de ménage

Diplôme obtenu du chef de ménage	Tranches d'âge scolaire de l'enfant			Total
	Âge primaire	Âge collégien	Âge lycéen	
Aucun diplôme	12 (60%)	85 (69,1%)	240 (44,5%)	337 (49,4%)
Ecole primaire	3	27 (22%)	174 (32,3%)	204 (30%)
Collège	3	8 (6,5%)	97 (18%)	108 (15,8%)
Lycée	1	2	18 (3,3%)	21 (3,1%)
Université	1	1	1	3
Master	-	-	-	-
Doctorat	-	-	-	-
Autres	-	-	9	9
Total	20	123	539	682

(Source de données : VHLSS)

Au-delà des caractéristiques démographiques, la reproduction des milieux sociaux et scolaires peut se percevoir par l'analyse de l'origine sociale qui, à son tour, se traduit ici par le niveau d'instruction du chef de ménage et par la catégorie professionnelle à laquelle il est attaché. Pour faciliter la démarche d'interprétation, nous considérons désormais que le chef de ménage est à même de représenter les parents des enfants enquêtés. Ainsi le tableau 16 vise à relier la déscolarisation des enfants au niveau de diplôme obtenu de leurs parents. Globalement on peut témoigner que davantage les parents sont instruits, moins leurs enfants seront menacés de décrocher la scolarité. Autrement dit, le niveau d'instruction des parents permettrait de déterminer celui de leurs enfants. Certes, les moins cultivés se voient les plus désavantageux. Quel que soit le niveau scolaire, les jeunes de parents n'ayant aucune formation scolaire viennent toujours en tête en termes absolus comme relatifs de décrochage scolaire. A l'âge primaire, ceux-ci représentent la grande majorité des non-scolarisés (60%), bien que le nombre de décrocheurs primaires soit déjà extrêmement réduit. Au niveau de l'enseignement secondaire, il en est de même que la vulnérabilité des chances scolaires s'impose toujours à eux. Nous observons que la plupart des enfants hors du système scolaire sont d'âge lycéen, dont les jeunes de parents sans aucune formation scolaire représentent jusqu'à 44,5%, alors qu'aucun enfant de parents titulaires de master ou de doctorat n'a abandonné le lycée.

Tableau 17 : Effectifs des décrocheurs scolaires selon les catégories professionnelles du chef de ménage et les niveaux scolaires

Classes sociales attribuées	Catégories professionnelles du chef de ménage	Tranches d'âge scolaire de l'enfant			Total
		Âge primaire	Âge collégien	Âge lycéen	
Classe supérieure	Fonctionnaires de la fonction publique	-	-	1 (0,19)	1
	Chefs d'entreprises ou d'organisations du secteur non-public	-	-	-	-
	Officiers des forces armées	-	-	-	-
	Autres employés des forces armées	-	-	-	-
	Scientifiques, professeurs et experts niveau élevé	1	1	1	3
Classe moyenne	Techniciens qualifiés, experts niveau moyen	-	-	1	1
	Employés de bureau	-	-	1	1
	Employés de commerce et concernés	1	6 (4,9%)	35 (6,5%)	42 (6,2%)
	Ouvriers techniques et opérationnels qualifiés	-	1	11 (2%)	12 (1,8%)
Classe populaire	Travailleurs exploitants en agriculture, foresterie et pêche	1	15 (12,2%)	59 (11%)	75 (11%)
	Ouvriers manuels peu qualifiés	1	10 (8,1%)	65 (12%)	76 (11%)
	Travailleurs non qualifiés	14 (70%)	80 (65%)	316 (58,6%)	410 (60%)
	Autres	2	10	49	61
	Total	20	123	539	682

(Source de données : VHLSS)

De surcroît, il ne va pas manquer de souligner que la catégorie professionnelle des parents est le plus souvent placée au coeur de l'interprétation sociologique de l'inégalité scolaire. Il faut bien noter que le système classificatoire de catégories socioprofessionnelles dont usent aujourd'hui les organes statistiques du Vietnam s'est construit pour l'essentiel par référence à la Classification internationale des types de professions (en anglais, ISCO - *International Standard Classification of Occupations*). Dans le cadre de ce travail, nous avons tenté de restructurer et simplifier cette taxonomie professionnelle, en faisant référence à la catégorisation des emplois de l'INSEE, systématisée et présentée par Desrosières et Thévenot (1992). Pour aller plus loin, si l'on essayait d'établir un

système de classes sociales, si rude fût-il, en “classant” les diverses professions des parents sur la base du niveau de formation aussi bien que des représentations symboliques et influences sociales qu’occupe chacune d’entre elles, on serait arrivé à une structure sociale familière et typique, composée de classe populaire, classe moyenne et classe supérieure. C’est grâce à cet arrangement des professions en classes sociales que la logique de reproduction sociale pourrait encore mieux transparaître.

Dès lors, il est si facile de se rendre compte que la plupart des enfants non-scolarisés et décrocheurs scolaires se concentrent dans la classe populaire, constituée par les parents exploitants agricoles, ouvriers manuels peu qualifiés ou travailleurs non qualifiés. 58,6% environ des décrocheurs lycéens sont des enfants de travailleurs non qualifiés, 12% reviennent aux enfants d’ouvriers manuels peu qualifiés, et 11% ceux d’agriculteurs exploitants. En revanche, aucun enfant de chef d’entreprise privée ou d’officier militaire n’est déscolarisé, quel que soit le groupe d’âge scolaire considéré. En effet, il n’est pas sans raison d’affirmer que le désavantage de scolarisation appartient toujours aux enfants des milieux populaires. Voire on arrive à imaginer que, sans la moindre formation scolaire, ces enfants issus d’une origine sociale tellement modeste suivraient un jour l’ornière tracée par leurs parents, en s’impliquant dans la trajectoire de travailleurs non qualifiés. En concertation avec les analyses antérieures, nous pourrions insister sur le caractère héréditaire des titres scolaires ainsi que la reproduction de la hiérarchie socioprofessionnelle à cause de l’inégalité des chances scolaires.

Tableau 18 : Effectifs des enfants mis en travail précoce selon leur sexe et les niveaux scolaires

Âge scolaire	Féminin			Masculin			Total
	Travailler tout en étant scolarisé	Travailler sans plus être scolarisé	Ensemble	Travailler tout en étant scolarisé	Travailler sans plus être scolarisé	Ensemble	
Âge primaire	18	-	18	15 (88,2%)	2	17	35
Âge collégien	69 (72,6%)	26 (27,4%)	95	95 (70%)	41 (30%)	136	231
Âge lycéen	74 (31,6%)	160 (68,4%)	234	77 (23,3%)	253 (76,7%)	330	564
Total	161 (46,4%)	186 (53,6%)	347	187 (38,7%)	296 (61,3%)	483	830

(Source de données : VHLSS)

Il nous faudrait par ailleurs reconnaître une scène sociale répandue dans des zones défavorisées au Vietnam : si l’on y prend en considération un groupe de jeunes d’âge scolaire légitime, en état de santé normal, c’est-à-dire sans souffrir d’aucun handicap physique ou mental, il arrive le plus souvent que la décision de renoncer précocement à l’enseignement général soit prise par ceux dont les ressources familiales ne suffisent pas à payer leurs études, et qui sont par suite amenés, de gré ou de force, à faire leur choix de vie en prenant l’une de deux voies immédiates et incontournables, ou parfois même les deux - se mettre en travail infantile et/ou s’engager dans un mariage prématuré. En réalité, il arrive beaucoup plus souvent, encore aujourd’hui, aux jeunes filles vivant en milieu rural,

éloigné ou montagnoux défavorisé, de se plier à ce double destin impitoyable. Pour les garçons ou les jeunes hommes, quitter l'école pour se mettre au travail et aider la famille, c'est l'excuse la plus souvent invoquée. En tout cas, l'impératif de pourvoir aux besoins matériels de famille devrait être saisi comme la cause la plus importante pour tous les décrocheurs scolaires issus de milieux sociaux défavorisés, peu importe leur sexe.

Nos données statistiques montrent que 12% des enfants d'âge scolaire doivent travailler, qu'ils soient scolarisés ou non, dont 5% restent scolarisés mais doivent travailler en dehors de leur temps consacré à l'apprentissage scolaire, alors que 7% se mettent tôt au travail sans plus fréquenter l'école. Le risque de travailler précocement diffère significativement entre les deux sexes et augmente à mesure que monte le niveau scolaire : près d'une fille sur quatre-vingts devrait travailler tout en étant d'âge primaire. Cette cote diminue fortement à une fille sur douze pour le collège, et une sur quatre pour le lycée. Pour le sexe masculin, ces chiffres sont successivement un garçon sur quatre-vingt-neuf pour l'écolier, un sur neuf pour le collège, et enfin un sur trois pour le lycée.

Tableau 19 : Effectifs des enfants mis en travail précoce selon leur identité ethnique et les niveaux scolaires

Âge scolaire	Non-Kinh			Kinh			Total
	Travailler tout en étant scolarisé	Travailler sans plus être scolarisé	Ensemble	Travailler tout en étant scolarisé	Travailler sans plus être scolarisé	Ensemble	
Âge primaire	22 (91,7%)	2 (8,3%)	24	11 (100%)	-	11	35
Âge collégien	105 (72%)	41 (28%)	146	59 (69,4%)	26 (30,6%)	85	231
Âge lycéen	71 (29,8%)	167 (70,2%)	238	80 (24,5%)	246 (75,5%)	326	564
Total	198 (48,5%)	210 (51,5%)	408	150 (35,5%)	272 (64,5%)	422	830

(Source de données : VHLSS)

Sur le plan ethnique, il apparaît que les familles Kinh soient bien plus aisées que celles de minorités ethniques de soutenir la scolarité de leurs enfants, lorsque 12,57 % des enfants d'appartenance minoritaire, malgré leur scolarité en vigueur, ont à travailler, contre seulement 2,83 % des enfants Kinh devant travailler tout en étant scolarisés. La comparaison des cotes des probabilités de travailler précocement nous permettrait de mieux comprendre l'immense écart entre deux grandes masses ethniques : d'après nos propres calculs, pour les Kinh, un enfant sur deux-cent-six devrait s'engager dans un travail infantile tout en étant scolarisé en primaire, un sur vingt-et-un pour le collège, et un jeune homme sur quatre pour le lycée. Alors que, pour les minorités ethniques, ces indicateurs du travail des enfants sont en hausse considérable : un sur vingt-neuf pour le primaire, un sur quatre pour le collège, et quasiment un sur deux pour le lycée. A partir de cette observation, nous pouvons avancer que le droit à l'éducation obligatoire se trouve beaucoup mieux respecté pour les enfants Kinh que pour les enfants des minorités ethniques.

Tableau 20 : Pourcentage des élèves bénéficiaires de la politique de subvention éducative pour divers motifs

Raisons de réduction ou d'exemption des frais scolaires	%
Ménages pauvres	6,6
Issus de minorités ethniques	3,8
Descendants d'invalides ou de soldats handicapés	0,3
Zones éloignées défavorisées	4,1
Familles en situation difficile	0,4
Être écoliers	42,1
L'école ne demande pas de frais scolaires	0,9
Autres raisons	1,0

(Source de données : VHLSS)

Afin d'atténuer les effets perniciox de la disparité des conditions sociales et économiques entre les milieux sociaux, et aussi d'entretenir stablement le rythme de la massification de l'enseignement général, le gouvernement vietnamien a depuis longtemps mis en place un instrument politique de subvention éducative. Ce dispositif politique est conçu comme une thérapeutique à la possibilité inégale d'accès à l'enseignement. Du fait du caractère gratuit et obligatoire de l'école primaire, les écoliers sont toujours en droit d'être dispensés de frais de scolarité. Ainsi cette politique d'éducation compensatoire entend-elle cibler des élèves en situation difficile. Il s'agit donc de leur accorder une exemption totale, ou au moins une réduction partielle des frais de scolarité. Toutefois, dans la pratique, il est question d'interroger l'efficacité de cette politique de discrimination positive, dans la mesure où le problème de la capacité à financer les études n'est pas toujours la raison la plus importante du pourquoi de l'abandon scolaire, et où il existe des gens qui profitent frauduleusement de cette politique. Nos données indiquent qu'il y a au total 59% du public scolaire qui sont dignes de bénéficier des soutiens financiers de l'Etat. Pourtant, la plupart d'entre eux sont des écoliers, lesquels ont *de jure* à être exemptés de frais scolaires. Les élèves des milieux sociaux défavorisés (minorités ethniques, familles pauvres, zones éloignées) ne constituent qu'une modeste part d'environ 15 % dans l'ensemble des bénéficiaires.

Dans le but de parvenir à une argumentation plus fiable et plus véridique du point de vue de la statistique inférentielle, il convient d'exécuter un modèle de régression logistique s'interrogeant sur la possibilité de décrochage scolaire. Au-delà des liens de corrélation statistique ainsi détectés ci-haut, il peut arriver à tout esprit curieux de vouloir savoir quelles sont les variables explicatives capables de rendre significativement compte du comportement de scolarisation, et comment y calculer adéquatement l'effet propre de chacune d'entre elles sur la variable d'intérêt. Ce faisant, soit *schstatus* l'état de déscolarisation d'un enfant d'âge scolaire. Notons donc $P(\text{schstatus} = 1)$ la probabilité qu'un enfant ait décroché sa scolarité. A l'inverse, $P(\text{schstatus} = 0) = 1 - P(\text{schstatus} = 1)$ sera celle qu'il soit alors scolarisé. Comme l'indique la description des bases de données, notre échantillon scolaire VHLSS a été regroupé en trois tranches d'âge scolaire, correspondant à trois

cycles de l'enseignement général - école primaire, collège et lycée. Souhaitant assurer à notre modélisation tant la parcimonie que l'adéquation statistiques, après avoir effectué de nombreux modèles différents, nous avons trouvé le modèle le plus pertinent qui prenne pour variables explicatives le genre, l'identité ethnique, la région de naissance des enfants, le niveau de diplôme du chef de ménage, et le niveau de revenu mensuel moyen des foyers classé en quintiles. L'équation de régression est formulée comme suit :

$$\text{logit} [P(\text{schstatus} = 1)] = \log \left[\frac{P(\text{schstatus} = 1)}{1 - P(\text{schstatus} = 1)} \right] = \beta_0 + \beta_1 * \text{genre} + \beta_2 * \text{ethnie} + \beta_3 * \text{birthregion} + \beta_4 * \text{dipchef} + \beta_5 * \text{quantinc} + r$$

Où :

- *genre* : sexe des enfants
- *ethnie* : identité ethnique des enfants
- *birthregion* : région de naissance des enfants
- *dipchef* : niveau de diplôme du chef de ménage
- *quantinc* : revenu mensuel moyen du ménage classé en quintiles

Tableau 21 : Odds-ratios estimés des probabilités d'être scolarisé ou déscolarisé

Variables	Modalités	Odds-ratio		
		Âge primaire	Âge collégien	Âge lycéen
(Constante)	-	0,01***	0,01***	0,57**
genre	Femme (réf.)	-	-	-
	Homme	1,64	1,5*	1,96***
ethnie	Kinh (réf.)	-	-	-
	Non-Kinh	1,65	1,36	2,12***
birthregion	Delta du Fleuve Rouge (réf.)	-	-	-
	Régions montagneuses du Nord	0,31	4,65	0,73
	Régions côtières du Nord et du Centre	1,41	6,65*	1,02
	Hauts plateaux du Centre	0,69	16,16***	1,30
	Région du Sud-est	1,32	6,26*	1,36
	Delta du Mékong	1,40	16,84***	1,86***
dipchef	Aucun diplôme (réf.)	-	-	-
	Ecole primaire	0,35	0,41***	0,59***
	Collège	0,41	0,19***	0,33***
	Lycée	0,42	0,15***	0,18***

	Ecole professionnelle de niveau élémentaire	0,00	0,00	0,12***
	Ecole professionnelle de niveau moyen	0,00	0,00	0,05***
	Ecole professionnelle de niveau supérieur	0,00	0,00	0,10***
	Ecole supérieure	0,00	0,00	0,00
	Licence	0,74	0,11**	0,02***
	Master	0,00	0,00	0,00
	Doctorat	0,00	0,00	0,00
quantinc	Quantile 1 (réf.)	-	-	-
	Quantile 2	2,46	0,92	0,77
	Quantile 3	0,98	0,79	0,73*
	Quantile 4	0,86	0,77	0,77
	Quantile 5	1,43	0,84	1,13

(Source de données : VHLSS)

Cette régression logistique nous a permis d'en dégager des résultats remarquables qui concordent bonnement avec l'évolution éducative récente, telle qu'elle a été détaillée dans le chapitre introductif. Au premier abord, il ne nous paraît guère étonnant de voir que la scolarisation en primaire ne dépend plus d'aucune variable explicative. C'est parce que le Vietnam a réellement réussi à universaliser l'enseignement primaire, comme nous l'avons vu plus haut. Cela revient à sous-entendre que l'accès à l'école primaire aurait dû être fondamentalement égalisé entre les deux sexes, entre les régions écologiques, entre les origines sociales, etc. En revanche, la divergence des chances scolaires ne commence à s'observer significativement qu'à partir de l'enseignement secondaire de base.

- Nous pouvons nous rendre compte que les garçons d'âge collégien risquent davantage de décrocher leur scolarité que les filles du même âge (1,5 fois plus élevé). Le lycée est le niveau décisif où la probabilité des garçons d'abandonner la scolarité atteint son paroxysme, quasiment deux fois plus haute que celle des filles à 99% de confiance, *toutes choses égales par ailleurs*.
- A la différence de la variable de genre, celle d'identité ethnique ne peut s'exercer effectivement sur la possibilité de décrochage scolaire qu'en passant au lycée. Il est estimé à 99% de sûreté qu'un enfant d'appartenance minoritaire aurait deux fois plus de risque de ne pas être scolarisé en secondaire supérieur qu'un enfant Kinh.
- La variable de région importe au risque d'abandon scolaire, dans la mesure où le niveau de développement socioéconomique est fortement varié d'une région à l'autre. Au niveau collégien, un enfant venant des hauts plateaux du Centre et du delta du Mékong devrait subir un risque particulièrement élevé de quitter tôt le milieu scolaire, soit de 16 à 17 fois plus élevé par rapport à un enfant du delta du Fleuve Rouge. Il est besoin de noter que c'est dans ces deux zones défavorisées que les minorités ethniques représentent un poids très important tant sur le plan démographique que géopolitique (de nombreux groupes

austronésiens se concentrent sur les hauts plateaux du Centre et les Khmer sur le delta du Mékong). La réalité éducative a également indiqué que ces deux régions sont celles qui connaissent le taux le plus haut de déscolarisation pour l'enseignement général (13,3% par région), alors que ce chiffre du delta du Fleuve Rouge est beaucoup plus faible (seulement 3%)¹⁷. C'est ainsi que notre résultat tiré de l'enquête VHLSS se conforme justement à ce qu'a rapporté le recensement de population 2019..

- L'effet du niveau d'éducation des parents sur le risque d'abandon scolaire des enfants se révèle plus sensible au lycée qu'au collège. On peut aisément s'apercevoir que mieux les parents sont instruits, plus la probabilité que leur enfant ait quitté le milieu scolaire sera faible. Par exemple, l'enfant de parents ayant obtenu le baccalauréat serait beaucoup plus susceptible d'entrer au lycée que celui dont les parents ne dispose d'aucune qualification scolaire. Autrement dit, dans ce cas-là, ce dernier aurait cinq fois (1/0,18) plus de risque de ne pas entrer au lycée que le premier. Cet écart augmenterait plus fortement encore si les parents ont obtenu une licence universitaire (1/0,02 = 50 fois).
- Une grande surprise est que l'aisance économique, représentée par les tranches quintiles du revenu mensuel moyen, apparaît ne pas influencer sur la possibilité de scolarisation des enfants, quel que soit le niveau scolaire.

2.2.2. Enseignement supérieur

Après que nous avons présenté l'inégalité sociale d'accès à l'enseignement général, la question qui se pose maintenant est : qu'en est-il de l'enseignement supérieur ? Cette dernière section va être donc dédiée à examiner si les facteurs sociaux susmentionnés en viennent aussi à affecter l'opportunité universitaire des jeunes. Encore une fois, il vaudrait la peine de rappeler que, si, pour l'enseignement général, nous nous sommes intéressés au risque d'abandon scolaire, pour l'enseignement supérieur, tout au contraire, notre intérêt va se porter sur la chance d'entrée à l'université. Le procédé d'analyse et la démarche d'interprétation se font tels qu'ils ont été suivis dans les parties antérieures. Il s'agira d'abord de sonder de potentielles relations entre les conditions sociales des jeunes adultes et leur possibilité d'inscription universitaire dans la logique purement descriptive, puis d'articuler ces diverses variables dans la perspective inférentielle en projetant un modèle de régression, afin de conforter le fondement statistique de nos analyses descriptives.

Le genre et l'identité ethnique sont toujours les deux déterminants démographiques substantiels à mettre en avant. On peut bien observer sur le tableau 22 que la comptabilité universitaire est surreprésentée par les jeunes Kinh qui occupent jusqu'à 89,6% de l'ensemble des étudiants, contre seulement 10,4% pour ceux des minorités ethniques. Toutefois, il est intéressant de remarquer que pour les non-Kinh, les jeunes femmes sont presque deux fois plus nombreuses que les jeunes hommes à être inscrites dans l'enseignement supérieur (65% contre 35%), alors que pour les Kinh, le masculin l'emporte un peu plus sur le féminin (les jeunes hommes étudiants tiennent plus de la moitié). A propos de la déscolarisation universitaire, nous pouvons constater la masculinité aussi bien pour les jeunes Kinh que pour ceux des minorités ethniques.

¹⁷ Bao-Ngoc, 2019, *La population vietnamienne dépasse 96 millions de personnes, quinzième puissance démographique du monde*, voici le lien <https://tuoitre.vn/dan-so-viet-nam-hon-96-trieu-nguoi-la-nuoc-dong-dan-thu-15-the-gioi-20190711110548628.htm>

Tableau 22 : Proportion de (dé)scolarisation dans l'enseignement supérieur selon l'ethnicité et le genre des jeunes (%)

Genre	Non-Kinh			Kinh			Ensemble
	Être étudiant.e	Ne pas être étudiant.e	Total	Être étudiant.e	Ne pas être étudiant.e	Total	
Féminin	65	42,25	46,4	48,8	48,2	48,4	48
Masculin	35	57,75	53,6	51,2	51,8	51,6	52

(Source de données : VHLSS)

Le tableau 23 nous fait voir que l'opportunité des jeunes d'aborder l'enseignement supérieur se décline fortement en fonction à la fois du niveau d'instruction des parents et de leur identité ethnique. Généralement, la distance de possibilité des jeunes de faire des études supérieures se rétrécit au fur et à mesure que s'élève le niveau de diplôme de leurs parents. Cette propension se dévoile particulièrement nette chez les Kinh, alors que chez les groupes minoritaires la tendance est beaucoup moins forte. Autrement dit, à niveau de diplôme des parents équivalent, il va de soi que les jeunes issus de minorités ethniques ont toujours moins de chance d'intégrer l'enseignement supérieur que les Kinh. Par exemple, auprès des parents qui ne possèdent aucun diplôme scolaire, 20,2% des jeunes Kinh ont tout de même pu devenir étudiants en dépit de leur modeste origine parentale, alors que seuls 13,2% des jeunes non-Kinh du même calibre ont été inscrits dans l'enseignement supérieur.

Pour les Kinh, à partir du sous-groupe des parents ayant réussi un baccalauréat, la part des jeunes étudiants commence à dépasser celle des jeunes non scolarisés dans l'enseignement supérieur (62,7% contre 37,3%). En revanche, pour les non-Kinh, le pourcentage des jeunes hors du système d'enseignement supérieur se trouve toujours plus élevé que celui des étudiants, lors même que s'améliore le niveau d'instruction des parents. Concrètement, auprès des parents détenteurs d'un diplôme de licence, environ 85,6% des jeunes Kinh ont réussi à rejoindre l'enseignement supérieur, tandis que seuls 25% des jeunes non-Kinh ont pu y avoir accès (tableau 23). Si l'on traduit cet écart majeur en termes de rapport des cotes (*odds-ratio*), il est estimé que les jeunes Kinh auraient à peu près 18 fois plus de chance de devenir étudiants que les jeunes d'appartenance minoritaire (nous allons vérifier ce chiffre en mettant en oeuvre un modèle de régression logistique par la suite).

Tableau 23 : Etat de scolarisation des jeunes dans l'enseignement supérieur selon le diplôme du chef de ménage (%)

Niveau scolaire du chef de ménage	Etat de scolarisation universitaire des jeunes			
	Non-Kinh		Kinh	
	Être étudiant.e	Ne pas être étudiant.e	Être étudiant.e	Ne pas être étudiant.e
Aucun diplôme	13,2	86,8	20,2	79,8
Ecole primaire	16,7	83,3	35,3	64,2
Collège	30,2	69,8	43,7	56,3

Baccalauréat	33,3	66,7	62,7	37,3
Ecole professionnelle de niveau élémentaire	22,2	77,8	56,3	43,7
Ecole professionnelle de niveau moyen	11	89	60,5	39,5
Ecole professionnelle de niveau supérieur	11	89	65,2	34,8
Ecole supérieure	33,3	66,7	76	24
Licence universitaire	25	75	85,6	14,4
Master	-	-	100	0
Doctorat	-	-	80	10

(Source de données : VHLSS)

La catégorie professionnelle des parents régit la chance de leurs enfants de vivre la vie étudiante de la même façon que le diplôme. On tient compte d'une tendance générale selon laquelle si le jeune adulte vient d'une classe sociale plus élevée, augmentera sa chance de rejoindre l'enseignement supérieur. Les étudiants issus de la classe supérieure, c'est-à-dire ceux dont les parents travaillent pour la fonction publique, dans le monde des affaires ou bien exercent des professions dites "intellectuelles", représentent évidemment un pourcentage plus élevé que les étudiants issus de milieux sociaux plus modestes (tableau 24).

Somme toute, on pourrait comprendre implicitement qu'il existe un certain différentiel d'ambition universitaire que les parents de diverses origines sociales portent sur leurs enfants. En d'autres termes, l'aspiration à l'enseignement supérieur que les parents transfèrent et inculquent à leurs enfants varie largement en fonction du niveau d'études et de la catégorie professionnelle qu'ils occupent. Cette remarque marche d'autant mieux chez les Kinh. Dans le sens commun, il est convenable que les parents mieux cultivés aient souvent tendance à désirer que leurs enfants atteignent, aussi bien sinon mieux, le niveau d'éducation qu'ils avaient atteint précédemment. Il en résulte que le diplôme universitaire devrait porter en lui le caractère héréditaire de la hiérarchie sociale. Autrement dit, l'enseignement supérieur est le degré d'instruction qui expose le plus puissamment, abrite et alimente sur le long terme les processus de production et de reproduction des positions sociales. Mais en même temps, c'est aussi au sein de l'enseignement supérieur que la mobilité sociale saurait se faire plus vivement qu'ailleurs, à condition que les parents de milieux populaires ne se contentent pas de leur statut social présent et soient déterminés à "se sacrifier" pour investir davantage dans les études supérieures de leurs enfants.

Tableau 24 : Etat de scolarisation dans l'enseignement supérieur selon la catégorie professionnelle du chef de ménage (%)

Classes sociales attribuées	Catégorie professionnelle du chef de ménage	Etat de scolarisation des jeunes au niveau de l'enseignement supérieur	
		Être	Ne pas être

		étudiant.e	étudiant.e
Classe supérieure	Fonctionnaires de la fonction publique	56,25	43,75
	Chefs d'entreprises et d'organisations du secteur privé	83,3	16,7
	Officiers des forces armées	80	20
	Scientifiques, professeurs et experts de niveau élevé	83,3	16,7
Classe moyenne	Techniciens et experts de niveau moyen	66,7	33,3
	Employés de bureau	56	44
	Employés de commerce et activités concernées	51,5	48,5
	Ouvriers techniques et opérationnels qualifiés	48,5	51,5
Classe populaire	Travailleurs qualifiés en agriculture, foresterie et pêche	38,2	61,8
	Ouvriers manuels peu qualifiés	45,3	54,7
	Travailleurs non qualifiés	28,7	71,3

(Source de données : VHLSS)

La dernière étape est de mettre en place une régression logistique pour se rassurer que ces variables sociodémographiques agissent significativement sur la possibilité d'intégrer la vie universitaire. Notons *unistatus* le fait qu'un jeune soit étudiant lors de l'enquête. Notre modèle se construit ainsi

$$\text{logit} [P(\text{unistatus} = 1)] = \log \left[\frac{P(\text{unistatus} = 1)}{1 - P(\text{unistatus} = 1)} \right] = \beta_0 + \beta_1 * \text{genre} + \beta_2 * \text{ethnie} + \beta_3 * \text{birthregion} + \beta_4 * \text{dipchef} + \beta_5 * \text{quantinc} + r$$

Où :

- *genre* : sexe des enfants
- *ethnie* : identité ethnique des enfants
- *birthregion* : région de naissance des enfants
- *dipchef* : niveau de diplôme du chef de ménage
- *quantinc* : revenu mensuel moyen du ménage classé en quintiles

Tableau 25 : Régression logistique sur la possibilité d'entrer à l'enseignement supérieur

Variables	Modalités	Odds-ratio
(Constante)	-	0,34***
genre	Femme (réf)	-
	Homme	0,86*
ethnie	Kinh (réf)	-

	Non-Kinh	0,45***
birthregion	<i>Delta du Fleuve Rouge (réf)</i>	-
	Régions montagneuses du Nord	0,66***
	Régions côtières du Nord et du Centre	0,86
	Hauts plateaux du Centre	1,13
	Région du Sud-est	1,04
	Delta du Mékong	0,73**
dipchef	<i>Aucun diplôme (réf)</i>	-
	Ecole primaire	1,89***
	Collège	2,79***
	Lycée	5,64***
	Ecole professionnelle de niveau élémentaire	4,47***
	Ecole professionnelle de niveau moyen	4,43***
	Ecole professionnelle de niveau supérieur	5,64***
	Ecole supérieure	9,80***
	Licence	17,23***
	Master	-
	Doctorat	13,87**
quantinc	<i>Quantile 1 (réf)</i>	-
	Quantile 2	0,88
	Quantile 2	1,24*
	Quantile 4	0,99
	Quantile 5	1,03

(Source de données : VHLSS)

Voici les résultats notables que nous avons retirés de cette régression.

- Encore qu'une légère suprématie du sexe féminin sur le sexe masculin en termes de chance d'accès à l'enseignement supérieur ait été statistiquement affirmée, une certaine prétention de l'égalité hommes-femmes nous apparaît tout de même plausible, attendu que les deux sexes semblent avoir presque le même niveau de chance de rejoindre la vie étudiante. En l'occurrence la chance d'un jeune homme d'accéder à l'enseignement supérieur est estimée à 0,86 fois de celle d'une jeune femme. Autrement dit, si l'on fait l'inverse de cet *odds-ratio*, une jeune femme aurait environ 1,2 fois (1/0,86) plus de chance de faire ses études

supérieures qu'un jeune homme. Cette quasi-égalité se trouve d'autant plus confortée que cette fine différence est valable avec 10% de se tromper. Il s'agit du seuil conventionnel de confiance le plus marginal acceptable.

- Au contraire, sur le plan ethnique, nos données ont bien montré qu'il n'existe point d'égalité d'accès à l'enseignement supérieur entre le groupe majoritaire Kinh et les communautés minoritaires défavorisées. A 99% de confiance, les jeunes Kinh auraient en moyenne environ deux fois (1/0,45) plus de chance de poursuivre des études supérieures que les jeunes porteurs d'identité minoritaire.
- La chance d'accéder à l'enseignement supérieur n'est pas également distribuée dans les différentes régions géoéconomiques. A 99% et 95% de confiance respectivement, il arrive qu'un jeune né dans les régions montagneuses du Nord et dans le delta du Mékong ait significativement moins de chances de devenir étudiant qu'un jeune né dans le delta du Fleuve Rouge, région où le taux de décrochage scolaire est le plus faible par rapport aux autres régions.
- Le point qu'il faut faire ressortir de cette régression, c'est l'effet du niveau de qualification scolaire des parents sur la chance de leurs enfants de poursuivre des études supérieures. Il est évident que la reproduction sociale des titres de diplôme se fait sentir le plus nettement au niveau de l'enseignement supérieur. Excepté le master, toutes les autres modalités de diplôme sont mesurées significatives jusqu'à 99% de confiance, si l'on ne veut pas dire que leur signification statistique est à proximité de l'absolu. C'est dire que la chance de scolarisation universitaire d'un jeune adulte s'accroît systématiquement au fur et à mesure que monte le niveau de diplôme de ses parents. Pour prendre un exemple précis, si le père ou la mère ont reçu une licence, leur enfant, avec 99% de sûreté, aura environ 17 fois plus de chance d'intégrer la vie étudiante que le jeune de parents non qualifiés, *toutes choses égales par ailleurs*. Ce résultat de régression permet au reste de vérifier ce que nous venons de projeter "à l'oeil nu" dans le tableau 23 plus haut.
- Enfin, comme pour l'enseignement général, il serait contre-intuitif de voir que le niveau de revenu semble ne pas être un facteur capital qui ne puisse déterminer si un jeune aurait la chance de s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Dans une certaine mesure, nous pourrions en déduire que la différence de chance universitaire est due au fait que l'attrait du diplôme d'enseignement supérieur, c'est-à-dire son pouvoir symbolique, réputé inhérent à la position sociale sur l'échelle méritocratique, s'y exerce beaucoup plus fort que la disponibilité des moyens économiques et matériels dont dispose une famille. D'où la reproduction scolaire, et plus tard la reproduction sociale.

Conclusion

De nos jours, l'éducation est, sans conteste, considérée comme un droit universel de l'Homme et un strict nécessaire du bien-être humain. Pourtant, la possibilité d'accès à l'école n'est pas la même pour tous. Au Vietnam, on peut parler de ce fait, en prendre conscience par intuition, mais rares sont ceux qui s'engagent à le démontrer scientifiquement. Malgré son caractère exploratoire, notre travail s'est appliqué à découvrir ce qu'il y a de vrai dans cette perception intuitive de l'inégalité des chances scolaires. Pendant la seconde moitié du XXe siècle, le Vietnam indépendant et enfin réuni a réussi à s'extirper du fléau de l'analphabétisme et à démocratiser l'enseignement primaire. Nos trouvailles empiriques ont bien mis en évidence ce fait en indiquant que la scolarisation en primaire ne dépend plus d'aucune variable sociale, démographique, ou économique. En réalité, l'universalisation du primaire n'est cependant point acquise une fois pour tous, mais exige en permanence de l'État des dispositifs politiques et pédagogiques, de telle sorte à maintenir son rythme, alors que l'enseignement secondaire reste loin d'être garanti pour tous. L'effort d'égaliser l'accès au collège et au lycée apparaît d'autant plus difficile que l'offre scolaire ne se trouve pas répartie de manière égalitaire et suffisante à la demande scolaire croissante.

Par ailleurs, les milieux sociaux sont fortement hétérogènes et ont tendance à s'écarter au fur et à mesure en termes de conditions sociales. Vivant dans les zones rurales, éloignées et défavorisées, où les infrastructures scolaires ne sont pas comparables à celles du milieu urbain, les enfants des minorités ethniques sont manifestement plus susceptibles d'abandonner la scolarité, notamment au niveau lycéen, que leurs homologues Kinh. Pour cela, les premiers ont également beaucoup moins de chance de passer par les bancs universitaires que les derniers. Et ce n'est pas par hasard que les régions écologiques, comme les hauts plateaux du Centre, les zones montagneuses du Nord et le delta du Mékong, où les minorités ethniques représentent depuis toujours une fraction démographique importante, sont celles qui connaissent le plus faible état de scolarisation tant dans l'enseignement secondaire que l'enseignement supérieur. De surcroît, on observe que le contexte local de la scolarité et le sexe des enfants peuvent jouer un rôle véritablement déterminant sur leurs performances scolaires.

Au-delà des caractéristiques démographiques, le pouvoir symbolique de l'origine sociale, incarné par le niveau d'instruction et la catégorie professionnelle des parents, en vient à influencer considérablement la chance des enfants d'être scolarisés et d'entrer à l'université. Les résultats statistiques expérimentaux ont *de facto* indiqués que le niveau de diplôme des parents peut exercer une influence positive sur les performances scolaires des enfants. A cet effet, il nous est donc permis de mettre en évidence la double tendance générale selon laquelle mieux les parents sont éduqués, davantage leurs enfants auront de chance de prolonger leurs études, et que plus le statut professionnel des parents est élevé, plus la possibilité que leurs enfants décrochent le milieu scolaire sera faible. Certes, l'enseignement supérieur se présente comme le degré d'instruction qui sert à constituer la ligne de démarcation par où s'expose le plus nettement la reproduction sociale. Au fond, cela tiendrait à ce que l'on appelle le rapport de la désirabilité scolaire à la mobilité sociale, c'est-à-dire au fait que l'aspiration à la représentation symbolique plus forte liée à une position sociale plus élevée se traduit finalement par l'ambition scolaire que les parents portent sur leurs enfants. Ce qui nous a paru le plus étonnant, c'est que l'aspect économique de l'origine sociale, ici

exprimée par le niveau de revenu mensuel par personne, ne s'exerce nullement sur la possibilité de scolarisation, quel que soit le niveau scolaire pris en considération. Nous entendons par là que ce n'est pas la capacité économique à financer des études, mais plutôt la force symbolique de l'ascension sociale par le biais du diplôme, qui serait le principal moteur de propulser et d'orienter la trajectoire scolaire. Après tout, nous sommes donc parvenus à prétendre que l'inégalité sociale de scolarisation n'est point un mythe, mais un fait social réel en tant que tel au Vietnam.

Bibliographie

- Baudelot C. et Establet R.(1973), *L'école capitaliste en France*, Editions Librairie François Maspéro,
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: Visible and invisible. *Educational studies*, 1(1), 23-41.
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 2-22.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.
- Bourdieu P. & Passeron J-C., (1994), *Les héritiers – Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Blanchard M. & Cayouette-Remblière J., (2011), *Penser les choix scolaires*, Revue française de pédagogie, No 175, avril-juin 2011, p. 5-14.
- Bonnéry, S. (2007). Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques. *Lectures, Les livres*.
- Brocheux, P., & Hémerly, D. (2001). *Indochine, la colonisation ambiguë*. La Découverte.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and society*, 9(3), 275-305.
- Briand, J. P., Chapoulie, J. M., & Peretz, H. (1980). L'inculcation en théorie et le calcul en pratique. *La pensée*, (213), 138-158.
- Cacouault-Bitaud, M., & Oeuvarard, F. (2010). *Sociologie de l'éducation*. La Découverte.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologie de l'éducation* (Vol. 2270). Presses universitaires de France.
- Coulangeon, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction*. Editions Grasset.
- Deauvieu, J., & Terrail, J. P. (2017). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Editions La Dispute.
- Desrosières, A., & Thévenot, L. (1992). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris: La Découverte.
- Do Thien-Kinh, (2005), *Bất bình đẳng về giáo dục ở Việt Nam hiện nay* (traduit, Les inégalité scolaires au Vietnam d'aujourd'hui), Revue vietnamienne de sociologie, n° 1/2005, p. 48-55

Durkheim E., (1922), réédité 2015, Education et Sociologie, Editions Quadrige, PUF.

Duru-Bellat, M. (2006). L'inflation scolaire: Les désillusions de la méritocratie. *Paris: Le Seuil*.

Fouquet-Chauprade, B., Felouzis, G., Charmillot, S., & Imperiale-Arefaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation, CNESCO.

Glewwe, P., & Kremer, M. (2006). Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. *Handbook of the Economics of Education, 2*, 945-1017.

Henaff, N. (2014), Financement de l'éducation au Viêt-nam : l'envers du décor. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (65), 79-88.

Henaff, N., Lange, M. F., & Martin, J. Y. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue française de socio-économie*, (1), 187-194.

Henaff, N., & Lange, M. F. (2009). Stratégies des familles pauvres face à l'impératif scolaire au Viêt-nam. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (8), 95-115.

Henaff, N., & Lange, M. F. (2011). Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction. *Autrepart*, (3), 3-18.

Henaff, N., & Martin, J. Y. (2002). Restructuration économique et recomposition sociale. *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam*, 15, 45-67.

Kant, I. (1992). *Réflexions sur l'éducation*. Librairie philosophique J. Vrin.

London, J. D. (Ed.). (2011). *Education in Vietnam*, Chapter II : *Historical welfare regimes and education in Vietnam*, Institute of Southeast Asian Studies.

Mayer, N. (1974). L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles.(Collection U: Série sociologie).

Martin, J. Y. (2001). La trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945: logiques politiques et logiques sociales. *Autrepart*, (1), 13-27.

Martin, J. Y. (2000). Le différentiel éducatif Nord-Sud. *Population et développement au Viêt-nam*, ouvrage collectif sous la direction de Patrick Gubry, *Karthala, Paris*, 351-368.

Martin, J. Y. (1995). Les perspectives de la transition et l'évolution de la politique éducative au Viet Nam. In : *L'impact des transformations économiques sur le développement des ressources humaines, l'emploi et le secteur informel au Vietnam et en Asie du Sud-Est*. Hanoi (VNM) ; Hanoi : MOLISA/ORSTOM, 10 p. multigr. L'impact des Transformations Economiques sur le Développement des Ressources Humaines, l'Emploi et le Secteur Informel au Vietnam et en Asie du Sud-Est, Hanoi (VNM), 1995/11/15-17.

Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF) de la République socialiste du Vietnam, 1991, *Education in Vietnam 1945-1991*, Editions de l'Éducation, Hanoï.

Murray, H. (2012). *Is school education breaking the cycle of poverty for children?: Factors shaping education inequalities in Ethiopia, India, Peru and Vietnam*. Young Lives.

Nguyen Thuy-Phuong, (2014). Le discours officiel sur l'histoire de l'éducation au Vietnam. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Oxfam Vietnam, (2017), Rapport de recherche politique « *Thu hep khoang-cach - cung giam bat-binh-dang o Vietnam* » (Rétrécir les écarts – Réduire ensemble les inégalités au Vietnam)

Pham-Quynh, (1931), De la tradition intellectuelle nationale (en vietnamien, *Bàn về quốc học*), *Revue Nam-Phong*, n° 6/1931.

Poullaouec, T. (2010). Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école. *Lectures, Les livres*.

Terrail, J. P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. [Paris]: La Dispute.

Terrail, J. P. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle: changer de paradigme pédagogique*. La Dispute.

Thomas, J. (1975), *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde*, Presses Universitaires de France,

Trinh Van Thao, (1993). L'idéologie de l'école en Indochine (1890-1938). *Revue Tiers Monde*, 169-186.

Rew, W. J. (2008). Provincial, ethnic, and gender disparities in education: A descriptive study of Vietnam. In *Inequality in Education* (pp. 307-323). Springer, Dordrecht.

Walle, D. V. D., & Gunewardena, D. (1999). *Sources of ethnic inequality in Vietnam*. The World Bank.

Annexes

Liste des variables utilisées de l'enquête PISA 2015

Variabes initiales	Variabes recodées ou nouvellement créées	Labels	Modalités
STRATUM	region	Régions du pays	- Nord-Vietnam - Centre-Vietnam - Sud-Vietnam
	charregion	Caractéristiques précises des régions	- Nord Vietnam, fp>50%, milieu urbain - Nord Vietnam, fp>50%, milieu rural - Nord Vietnam, fp>50%, région éloignée - Nord Vietnam, fp<50%, milieu urbain - Nord Vietnam, fp<50%, milieu rural - Centre Vietnam, fp>50%, milieu urbain - Centre Vietnam, fp>50%, milieu rural - Centre Vietnam, fp>50%, région éloignée - Centre Vietnam, fp<50%, milieu urbain - Centre Vietnam, fp<50%, milieu rural - Sud Vietnam, fp>50%, milieu urbain - Sud Vietnam, fp>50%, milieu rural - Sud Vietnam, fp>50%, région éloignée - Sud Vietnam, fp<50%, milieu urbain - Sud Vietnam, fp<50%, milieu rural
	degurb	Degré d'urbanisme	- Urbain - Rural - Éloigné
ST004D01T	genre	Genre des élèves	- Féminin - Masculin
LANGN	homelang	Langue parlée à domicile	- 1 - Parler le vietnamien à domicile -0 - Parler une autre langue que le vietnamien à domicile
BFMU2	fprostat	Indice du statut professionnel du père (ISEI)	<i>(Variable quantitative indexée)</i>
BMMU1	mprostat	Indice du statut professionnel de la mère (ISEI)	<i>(Variable quantitative indexée)</i>
HISEI	hisei	Indice du statut professionnel parental le plus élevé	<i>(Variable quantitative indexée)</i>

HOMEPOS	homepos	Ressources domestiques	<i>(Variable quantitative indexée)</i>
CULTPOSS	cultposs	Possession culturelle familiale	<i>(Variable quantitative indexée)</i>
WEALTH	wealth	Richesse familiale	<i>(Variable quantitative indexée)</i>
HEDRES	hedres	Ressources éducatives domestiques	<i>(Variable quantitative indexée)</i>
ESCS	ESCS	Indice du statut socioéconomique et culturel	<i>(Variable quantitative indexée)</i>
FISCED	fathered	Niveau d'éducation du père	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de qualification - Ecole primaire - Collège - Lycée professionnel - Lycée général - Tertiaire professionnel - Enseignement supérieur
MISCED	mothered	Niveau d'éducation de la mère	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de qualification - Ecole primaire - Collège - Lycée professionnel - Lycée général - Tertiaire professionnel - Enseignement supérieur
HISCED	parented	Niveau d'éducation le plus élevé des parents	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de qualification - Ecole primaire - Collège - Lycée professionnel - Lycée général - Tertiaire professionnel - Enseignement supérieur
PARED		Nombre d'années de scolarité des parents	<i>(Variable quantitative)</i>
REPEAT	repeat	Redoublement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - 1 - Oui - 0 - Non
ST034Q01TA	belonging	Sentiment des élèves d'appartenir à l'école	<ul style="list-style-type: none"> - D'accord - Pas d'accord
ST013Q01TA	nbooks	Nombre de livres par famille	<ul style="list-style-type: none"> - 0-10 books - 11-25 books - 26-100 books - 101-200 books

			- 201-500 books - More than 500 books
PV1MATH, PV2MATH,..., PV10MATH	MathPerform	Performance en mathématiques	<i>(Variable quantitative)</i>
PV1READ, PV2READ,..., PV10READ	ReadPerform	Performance en lecture	<i>(Variable quantitative)</i>
PV1SCIE, PV2SCIE,..., PV10SCIE	SciePerform	Performance en sciences	<i>(Variable quantitative)</i>

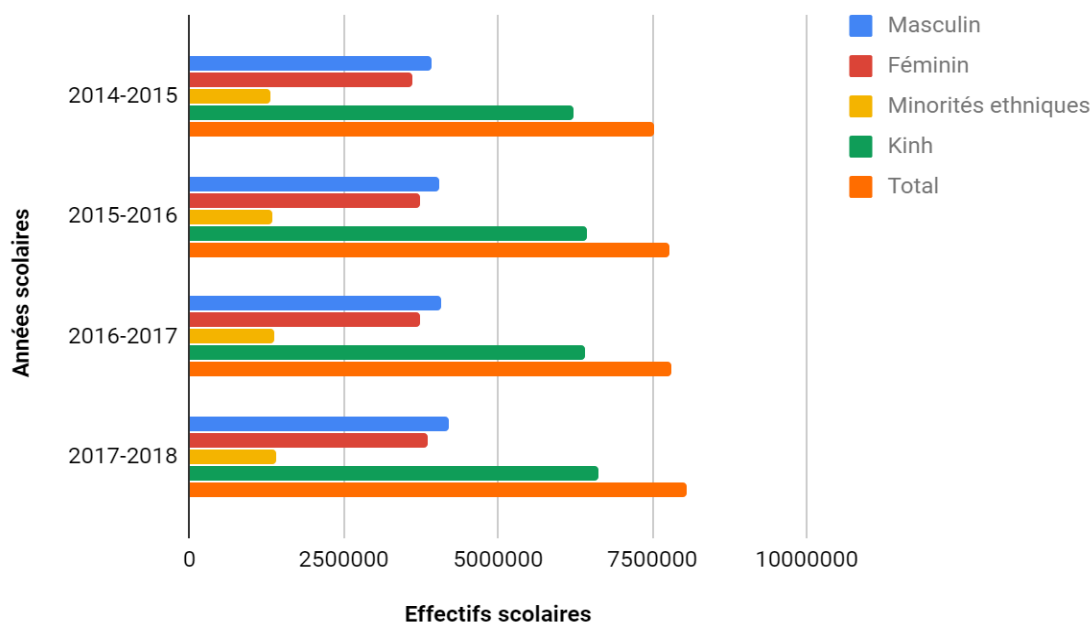
Liste des variables utilisées de l'enquête VHLSS 2014

Variables initiales	Variables recodées ou nouvellement créées	Signification	Modalités
Variables démographiques			
dantoc	ethnie	Variable dichotomique indiquant si l'individu appartient au groupe majoritaire ou minoritaire	- 1 - Kinh - 0 - Non-Kinh
m1ac2	genre	Sexe	Homme Femme
m1ac5	age	Âge	<i>(Variable quantitative)</i>
m1ac11	birthregion	Région de naissance	- Delta du Fleuve Rouge - Régions montagneuses du Nord - Régions côtières du Nord et du Centre - Hauts plateaux du Centre - Région du Sud-est - Delta du Mékong
Variables éducatives			
m2ac2a ; m2ac2b	dip	Diplôme le plus élevé acquis au moment de l'enquête	- Aucun diplôme - Ecole primaire - Collège
	dipchef	Diplôme du chef de ménage	- Lycée - Ecole professionnelle de niveau élémentaire - Ecole professionnelle de niveau moyen - Ecole professionnelle de niveau

			supérieur - Ecole supérieure - Licence - Master - Doctorat
age	schoolage	Variable dichotomique indiquant si l'individu est en âge scolaire/universitaire théorique (de 6 à 25 ans).	
	schagegroup	Tranches d'âge scolaire	- Âge préscolaire (moins de 6 ans) - Âge primaire (de 6 à 10 ans) - Âge collégien (de 11 à 14 ans) - Âge lycéen (de 15 à 17 ans) - Âge universitaire (de 18 à 22 ans) - Âge universitaire élargi (de 22 à 25 ans) - Âge hors de scolarité légitime (plus de 25 ans et plus)
m2ac4	schoolingstatus	Variable binaire indiquant si l'individu reste scolarisé.	
Variables socioprofessionnelles et économiques			
m4ac1a m4ac1b m4ac1c	modemp	Mode d'emploi	- Salarié - Salarié et entrepreneur en business services - Salarié et travailleur agricole indépendant - Travailleur agricole indépendant - Travailleur agricole indépendant et entrepreneur en business services - Entrepreneur en business services", - Exercer tous les trois types d'emploi - Ne travaille pas
m4ac2	statutemp	Statut d'emploi (travailler ou non)	1 - Oui 2 - Non
m4ac3	catprof	Catégories professionnelles	- Cadres de la fonction publique - Chefs d'entreprise et d'organisations du secteur privé - Officiers des forces armées - Autres employés des forces armées - Scientifiques, professeurs et experts niveau élevé - Techniciens et experts niveau moyen - Employés de bureau - Employés de commerce et concernés - Travailleurs qualifiés en agriculture, foresterie et pêche - Ouvriers techniques et opérationnels qualifiés - Ouvriers manuels peu qualifiés

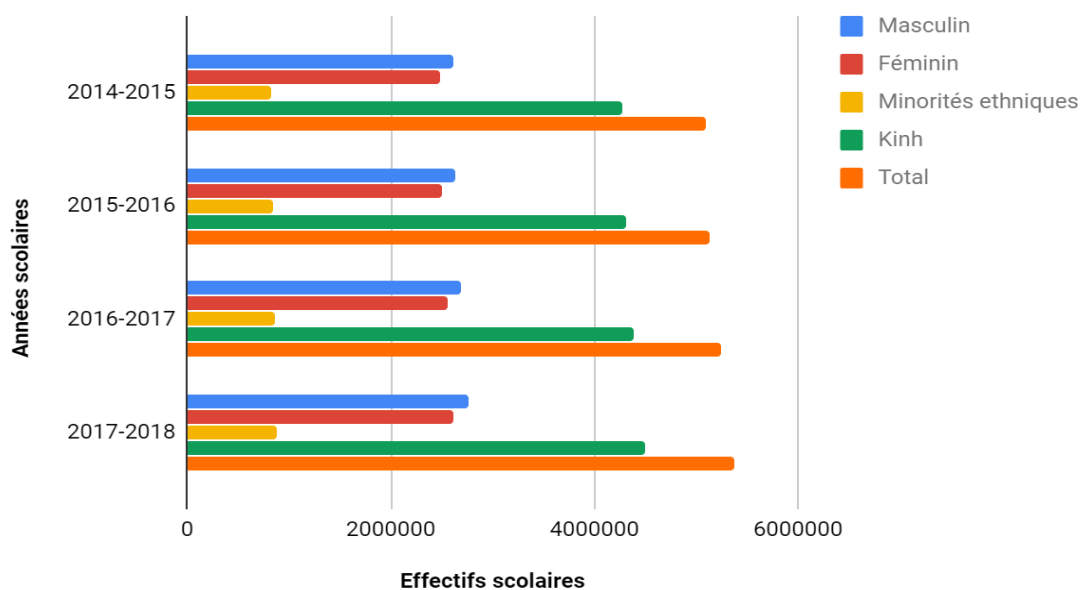
			- Travailleurs non qualifiés
thunhap	incmenage	Revenu annuel total de ménage	<i>(Variable quantitative)</i>
thubq	mincmenage	Revenu mensuel moyen par membre de ménage	<i>(Variable quantitative)</i>
m4ac9	payed	Percevoir un salaire ou non ?	1 - Oui 2 - Non
m4ac10	salmon	Salaire mensuel	- Moins de 100 mille VND (équivalent à moins de 4 euros environ) - De 100 à moins de 500 mille VND - De 500 mille VND à moins de 1 million de VND - De 1 à moins de 5 millions de VND - De 5 à moins de 10 millions de VND - De 10 à moins de 15 millions de VND - De 15 à moins de 20 millions de VND - De 20 à moins de 30 millions de VND - De 30 à moins de 40 millions de VND - De 40 à moins de 50 millions de VND", - Plus de 50 millions de VND (équivalent à plus ou moins de 2 mille euros)
	lsalmon	Logarithme naturel du salaire mensuel	<i>(Variable quantitative)</i>
m4ac11	salyear	Salaire annuel	- Moins de 1 million de VND (moins de 40 euros environ) - De 1 à moins de 5 millions de VND - De 5 à moins de 10 millions de VND - De 10 à moins de 50 millions de VND - De 50 à moins de 100 millions de VND - De 100 à moins de 300 millions de VND - De 300 à moins de 500 millions de VND - Plus de 500 millions de VND (équivalent à plus de 18 mille euros environ)
	lsalyear	Logarithme naturel du salaire annuel	<i>(Variable quantitative)</i>
thunhap	inctotal	Total du revenu annuel de ménage	<i>(Variable quantitative)</i>
thubq	mincome	Revenu mensuel moyen par membre de ménage	<i>(Variable quantitative)</i>

Evolution des effectifs d'écoliers selon le genre et l'identité ethnique



(Source : Ministère de l'Education et de la Formation du Vietnam)¹⁸

Evolution des effectifs de collégiens selon le genre et l'identité ethnique



(Source : Ministère de l'Education et de la Formation du Vietnam)

¹⁸ Les statistiques éducatives des dernières années sont récupérées à partir du site officiel du Ministère de l'Education et de la Formation <http://www.moet.gov.vn/thong-ke/Pages/thong-ke.aspx>

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Sommaire	4
Chapitre 1 : Introduction	5
1. Question de recherche - Problématique de l'inégalité scolaire au Vietnam	5
1.1. Introduction générale au contexte socio-économique du Vietnam	5
1.2. Problématique de l'inégalité éducative au Vietnam	6
2. Sociologie de l'éducation - École comme agent reproducteur des inégalités sociales	9
3. Système éducatif vietnamien en tant que corps social en mouvement continu	15
3.1. Un regard rétrospectif sur l'éducation précoloniale	15
3.2. L'École coloniale - étape initiale de la modernisation scolaire	17
3.3. Construction du système scolaire national - réformes éducatives et généralisation scolaire	22
Chapitre 2 : Description des bases de données expérimentales	33
1. L'enquête PISA	33
2. L'enquête VHLSS	34
Chapitre 3 : Analyses et interprétations des résultats	38
1. La divergence des performances scolaires en fonction de l'origine sociale	38
2. L'échec scolaire et ses formes courantes - redoublement, abandon scolaire et déscolarisation	42
2.1. Redoublement scolaire	42
2.2. Déscolarisation ou décrochage scolaire ?	48
2.2.1. Enseignement général	48
2.2.2. Enseignement supérieur	58
Conclusion	64
Bibliographie	66
Annexes	69