



HAL
open science

Alphabétisation et éducation au Kérala, Inde

Anne Buisson

► **To cite this version:**

Anne Buisson. Alphabétisation et éducation au Kérala, Inde. Géographie. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2007. Français. NNT: . tel-00300738

HAL Id: tel-00300738

<https://theses.hal.science/tel-00300738>

Submitted on 18 Jul 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE PROVENCE AIX – MARSEILLE I
U.F.R. des Sciences Géographiques et de l'Aménagement

N°attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE PROVENCE AIX-MARSEILLE I

Discipline : géographie

Présentée et soutenue publiquement

par

Anne BUISSON

le 3 décembre 2007

Titre :

Alphabétisation et éducation au Kerala, Inde

Directeur de thèse : Jean-Luc Bonnefoy

JURY

M. François Durand Dastès
M. Christophe Z. Guilmoto
M. Frédéric Landy
M. Rémi Rouault
Mme Léna Sanders

*Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque
seul, les hommes s'éduquent ensemble par
l'intermédiaire du monde.*

Paulo Freire (1974)

*Cela me fait un plaisir immense, quand je
parcours l'Inde, de voir partout des enfants
dans des écoles neuves.*

Jawaharlal Nehru (1956)

धन्यवाद

(*Dhanyavād* : merci en hindi)

Je tiens à remercier particulièrement Jean-Luc Bonnefoy. Il a su m'accompagner tout au long de ces années avec indulgence et humanité. Sans ses critiques et sa confiance, ce travail n'aurait pu se faire.

Une des belles opportunités que j'ai eu dans ce travail a été de rencontrer François Durand Dastès qui a su être à mon écoute. Je le remercie pour la bienveillance dont il sait faire preuve.

Je remercie Léna Sanders qui a chaleureusement accepté de participer à mon jury de thèse. Mon entrevue avec elle fut courte mais fructueuse, elle a su me donner les recommandations de fin de thèse que j'attendais.

Ce texte doit beaucoup à Christophe Z. Guilmoto qui m'a fait part de ses conseils avisés et qui surtout m'accordé sa confiance en m'offrant la possibilité de travailler avec les données du *South India Fertility Project*, sans lesquelles ce travail manquerait de précision.

Je tiens à exprimer ma gratitude envers Frédéric Landy avec qui j'ai eu des échanges toujours enthousiastes et profitables. Sa disponibilité m'a beaucoup touchée.

J'ai pu contacter Rémi Rouault à propos de ses travaux de recherche qu'il a gracieusement mis à ma disposition sans autre forme de procès. En cela, je le remercie pour ses encouragements.

Lors de mes voyages en Inde, de mon expérience d'enseignante à l'université de Provence, nombreux sont les chercheurs qui m'ont aidé dans mon travail. La liste est longue mais ma rencontre avec Sébastien Oliveau a été des plus enrichissantes. Je me dois aussi de souligner l'accueil de mes « collègues de travail » au sein du bureau, grâce à Pierre Oliva et à Sébastien Bridier mon intégration à l'UFR des Sciences Géographiques et de l'Aménagement a été plus que douce. Un grand merci à Romain Guillon pour son aide, ses multiples relectures et son dévouement. Deux personnes ont une grande part de responsabilités dans ce travail, Elizabeth et Jean Naudou qui m'ont communiqué leur folie de l'Inde et qui m'ont suivi depuis le début. À *Thiruvananthapuram*, José Marie Cortes, le directeur de l'Alliance Française a tenu à s'occuper de moi.

Je dois saluer tous ceux qui ont participé au quotidien à l'aventure de la thèse. Un grand merci à Linda, ma compagne de thèse et de (in)fortune, à ma mère, pour ses corrections assidues, à mon père pour sa rationalité implacable, à mon oncle et ma grand-mère pour tous les dimanche de pause oubliés par la cadence de travail, à Marion pour son soutien de toujours et à Thomas, pour sa patience extrême même dans les moments de doute. Enfin, je tiens aussi à dédier ce travail à Mireille Jocelyne Isabelle et Patrick pour leur art de la compagnie au quotidien et à mes étudiants pour leur dynamisme.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
PREMIÈRE PARTIE :	
APPROCHE GÉOGRAPHIQUE DES CONCEPTS D'ÉDUCATION ET DE DÉVELOPPEMENT	29
CHAPITRE 1	
L'ÉDUCATION : UN CONCEPT À DÉFINIR	33
1.1 UN CHAMP SÉMANTIQUE VASTE	33
1.2 VERS UNE DÉFINITION PLUS FONCTIONNELLE	38
1.3 POUR UNE GÉOGRAPHIE DE L'ÉDUCATION	45
CHAPITRE 2	
LES FORMES D'INTERDÉPENDANCE ENTRE ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT	53
2.1 RÔLE SOCIAL DE L'ÉDUCATION	55
2.2 L'ÉDUCATION POUR QUEL DÉVELOPPEMENT ?	61
2.3 ÉDUCATION : UN MOTEUR DE DÉVELOPPEMENT	66
DEUXIÈME PARTIE :	
ALPHABÉTISATION ET SYSTÈMES SCOLAIRES, DE L'INDE AU KÉRALA.....	73
CHAPITRE 3	
ÉDUCATION EN INDE : UN PROCESSUS INACHEVÉ.....	77
3.1 L'INDE FACE AU MONDE : LE PARI DE L'ALPHABÉTISATION UNIVERSELLE	78
3.2 LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'ÉDUCATION EN INDE.....	90
3.3 INÉGALITÉS RÉGIONALES DE L'ÉDUCATION EN INDE	101
CHAPITRE 4	
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT AU KÉRALA : CONSTRUCTION D'UN MODÈLE SOCIAL.....	127

4.1	LES PREMIERS PAS VERS UN SYSTÈME SCOLAIRE MODERNE.....	128
4.2	LA SCOLARISATION POUR LE DÉVELOPPEMENT	141
4.3	MOBILISATION ET DÉCENTRALISATION : VERS UNE ALPHABÉTISATION TOTALE 150	

TROISIÈME PARTIE :

ÉVALUATION ET MODÉLISATION DU PHÉNOMÈNE ÉDUCATIF AU KÉRALA	161
--	------------

CHAPITRE 5

ANALYSE DES DISPARITÉS RÉGIONALES DE L'ALPHABÉTISATION AU KÉRALA.....	165
--	------------

5.1	MISE EN CONTEXTE DE L'ALPHABÉTISATION AU KÉRALA	166
5.2	MODÈLES DE RÉGRESSION DE L'ALPHABÉTISATION.....	190
5.3	FONCTIONNEMENT RÉGIONAL DE L'ÉDUCATION AU KÉRALA	202

CHAPITRE 6

MODÉLISATION MULTI-NIVEAUX DU PROCESSUS ÉDUCATIF AU KÉRALA	209
---	------------

6.1	ACCESSIBILITÉ ET PRESTIGE DE L'ÉDUCATION	210
6.2	PARTICIPATION AU PROCESSUS ÉDUCATIF ET MIXITÉ SOCIALE	224
6.3	VERS UNE APPROCHE DE LA COMPLEXITÉ DU PROCESSUS ÉDUCATIF	236

CONCLUSION GÉNÉRALE	247
----------------------------------	------------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	255
---	------------

ARCHIVES ET PUBLICATIONS DES GOUVERNEMENTS INDIENS ET KÉRALAIS	273
---	------------

TABLE DES FIGURES.....	275
-------------------------------	------------

TABLE DES CARTES	277
-------------------------------	------------

TABLE DES TABLEAUX	279
---------------------------------	------------

TABLE DES MATIÈRES	281
---------------------------------	------------

LEXIQUE	285
----------------------	------------

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation est une expérience de l'aventure humaine qui revêt maints visages. À la base des relations sociales, elle se manifeste dans l'ensemble des civilisations. C'est dire que son appréhension relève d'un domaine aussi vaste que celui des activités humaines, et nécessite au préalable une définition rigoureuse. Le déploiement d'une réflexion sur l'éducation pouvant servir les intérêts du géographe ne pourra se faire qu'après avoir pris soin de délimiter une thématique précise qui s'inscrit dans le champ des sciences sociales.

L'éducation dans les sciences économiques et sociales

Difficile définition de l'éducation

L'abondance des termes qui concourent à l'expression de la sphère éducative place le chercheur en sciences sociales à un carrefour entre une investigation sur les mécanismes sociaux liés à l'imitation et la perpétuation des pratiques, et une recherche sur le fonctionnement du système scolaire dans son acception la plus large. L'orientation de la recherche sur l'éducation dépend de la place que l'on accorde à la dimension scolaire de cette notion ou aux éléments des multiples systèmes d'instruction qui prêchent en faveur de la transmission de la connaissance. En effet, même si la distinction entre éducation *spontanée* et éducation *programmée* est possible, notamment parce que la continuité entre ces deux phénomènes n'est pas évidente, leur interconnexion est immanquable (Locke J., 1693). Cela dit, la première, relative au lien familial, fait état des mécanismes de transmission du patrimoine culturel. Elle implique des questions sur les processus d'apprentissage et d'instruction à l'intérieur du cercle de la famille et ne relève qu'en partie des processus de socialisation (Rey A., Morvan D., 2005). L'éducation *programmée*, en revanche, concerne les

dispositifs scolaires. Elle englobe les pratiques pédagogiques, mais aussi les processus qui concourent à l'accumulation des connaissances et des aptitudes des individus.

À l'intérieur des sciences sociales, le choix de travailler sur les systèmes éducatifs hors de la sphère parentale relève d'une acception restreinte du terme « éducation », comme par exemple en sociologie où, précisément la sociologie de l'éducation – traduction littérale de « *sociology of education* » – désigne en fait celle des systèmes d'enseignements (Cherkaoui M., 1986). L'objet de notre recherche se situe dans cette perspective et restera centré sur les phénomènes scolaires à différentes échelles spatiales car c'est cette éducation qui entre en ligne de compte dans les perspectives du développement que nous souhaitons mettre en évidence. Si pluralité du domaine éducatif laisse supposer un ensemble de démarches scientifiques possibles relatives à l'extraction du contenu social et humain de l'éducation, nous pouvons constater que cet objet de recherche reste l'apanage de certaines disciplines.

Objet privilégié de l'économie et de la sociologie ...

L'éducation « scolaire » est un domaine affectionné par les sciences sociales et les objets de recherche qui lui sont attachés sont nombreux. De la question ancienne du rôle de l'éducation à travers la scolarisation dérive un ensemble de réflexions concernant la mise en relation des intentions de l'éducation (soit transformer en profondeur les comportements individuels par la transmission de valeurs morales et citoyennes qui permettront aux individus d'être maîtres de leur destin et de bien gouverner leur vie) avec les réalisations effectives (les effets obtenus). Nous retiendrons néanmoins les réponses apportées par les économistes et les sociologues (Baudelot C., Leclercq F., 2005). Objet légitime de l'économie, l'éducation vient renforcer la théorie du « capital humain » qui voit le jour dans les années soixante¹, et l'économie de l'éducation trouve sa place en tant qu'étude scientifique du rapport entre les dépenses en éducation et les gains qui en résultent. Si l'économie de l'éducation est aujourd'hui, moins florissante que d'autres branches, comme par exemple l'économie de la santé, elle offre quand même des possibilités de recherche sur l'importance du phénomène éducatif dans la production du « capital humain » (Cuyler A., Newhouse J., 2000).

Dans les années soixante-dix, l'approche économique des bénéfices sociaux de l'éducation est regardée avec scepticisme par les sociologues qui peinent à doter l'éducation d'une réelle capacité à réduire les inégalités sociales (Bourdieu P., Passeron J.C., 1970). Cette critique vient perturber une vision linéaire du lien entre l'augmentation des compétences (et

¹ Même si les prémices de cette notion remontent au XVIIIème avec les travaux de W. Petty (1699) et surtout A. Smith (1776).

de fait de la productivité) et la contribution à la croissance économique, conception héritée , entre autres, de G. Becker (1964) dans la décennie précédente (Blaugh M., 1979).

Le retour à la théorie de la croissance dans les années quatre-vingt coïncide, au niveau de l'économie de l'éducation, avec l'intégration de nouveaux éléments dans la conception du « capital humain » : la somme totale des compétences dans une société est répartie entre une utilisation productive directe et une autre dévouée à l'accumulation de la technologie (Joanis M., 2002). De son côté, l'approche micro-économique est rattachée au comportement individuel rationnel dépendant du cycle de vie, qui intègre les compétences scolaires (Grin F., 1994). L'importance de la qualité de l'éducation et les approches institutionnelles de la dernière décennie laissent présager, pour les années à venir, un renouveau dans les études du lien entre éducation et développement économique. L'économie de l'éducation porte son attention sur l'interrelation entre le marché du travail et la hiérarchie des institutions scolaires. Et il faut noter, par ce retour chez les économistes à l'étude de la contribution de l'éducation à la croissance économique, que l'idée d'un processus éducatif qui bénéficie aussi bien à l'individu dans son ascension sociale qu'à l'ensemble de la société fait toujours son chemin.

Les sociologues montrent que les effets du différentiel du niveau scolaire observés dans les pratiques et dans les comportements ne se mesurent pas à la hauteur des compétences mais s'évaluent en fonction des inégalités sociales qui leur sont liées. D'une part, les mécanismes de mobilité sociale sont vus à travers la manière dont l'école s'articule avec les inégalités sociales. D'autre part, la sociologie de l'éducation s'attache à envisager la façon dont la société forme les individus (Barrère A., Sembel N., 2005). D'autres disciplines intègrent l'éducation comme objet de recherche. Le traitement indirect et expérimental des mécanismes cognitifs de l'apprentissage reste dans le corpus de la psychologie, et les approches, en histoire, spécifiques aux conséquences de l'éducation sur la société rentrent dans la branche plus vaste de l'histoire sociale (Mialaret G., Vial J., 1981).

Considérer cet ensemble d'approches scientifiques de l'éducation comme un tout homogène suffit-il à définir une science spécifique, une « science de l'éducation » ? Les différentes disciplines produisent les bases d'une analyse rigoureuse des faits éducatifs (Plaisance E., Vergnaud G., 1993). D'abord parce que l'objet pris en compte dans le cas de l'éducation *programmée* est restreint à la sphère scolaire. Mais aussi parce que les sciences qui mettent l'accent sur l'éducation en tant que processus, ne se distinguent pas en cela des autres savoirs qui relèvent des sciences de l'homme. Rappelons que « *les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation* » (Mialaret G., 1976 : 32). Il faut constater alors que, si les relations entre l'éducation et la

société constituent un objet de recherche suffisamment vaste pour que son statut en tant que savoir spécifique soit débattu, il reste un domaine peu développé voire ignoré de la géographie qui, pourtant, l'utilise et intègre les effets de la machine scolaire dans ses considérations sur les relations de l'homme à l'espace.

... peu développé en géographie

L'éducation n'est pas un objet géographique bien défini au sens où on l'entend dans la sociologie ou l'économie, et pourtant elle doit intéresser le géographe soucieux de rendre compte des comportements socio-économiques qui laissent leur empreinte sur les territoires. Les travaux relatifs à la scolarisation en géographie sont récents et s'ouvrent sur au moins deux perspectives. L'intégration de la spatialisation des faits éducatifs permet d'envisager une territorialisation des politiques scolaires (Rouault R., 2004). La compréhension des disparités de la scolarisation en France passe aussi par l'analyse des flux scolaires dans un contexte de démocratisation de l'accès à l'éducation (François J.C., Poupeau F., 2005). La ségrégation scolaire se comprend aisément dans une géographie sociale qui rend compte des disparités spatiales des territoires. Pourtant l'intégration de la dynamique scolaire en tant qu'objet de la géographie reste peu développée alors qu'elle se retrouve au cœur des préoccupations scientifiques du géographe qui l'utilise dans ses approches de l'accessibilité des services et des infrastructures et du développement du territoire.

À mi-chemin entre une géographie humaine et sociale et une géographie du développement

Une clef pour comprendre le développement

L'éducation est une clef pour comprendre les civilisations humaines. Si elle est au cœur du processus de transmission des savoirs, des savoir-faire et savoir-être à l'échelle des sociétés, elle doit accompagner l'individu dans son développement et l'amener à certains stades de la connaissance. À l'ère de la modernité, l'éducation est encore et toujours portée aux nues comme une des garanties d'une meilleure condition humaine comme en témoignent les conférences successives de l'U.N.E.S.C.O. sur l'éducation pour tous, et les grands événements² à l'échelle internationale depuis le congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, organisé à Téhéran en 1965 qui marque le premier pas

² Comme l'adoption de la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous à Jomtien en Thaïlande en 1990 ou comme la Célébration de la journée internationale de l'alphabétisation le 8 septembre depuis 1966. L'objectif est de souligner l'importance de l'alphabétisation auprès des citoyens, de la collectivité et des associations.

de la communauté internationale dans cette direction. Indissociable de toute approche du développement, elle devient le reflet incontournable des processus de changements sociaux qui se déroulent au sein des États. Ce phénomène est donc salué comme une voie de modernisation possible ; lorsqu'elle concerne les pays en développement une expérience de réussite dans ce domaine est d'autant plus louable. L'alphabétisation « totale »³ d'un État du Sud-Ouest de l'Union Indienne comme le Kérala, notre terrain d'étude, en est un exemple frappant, si nous nous référons à l'abondante littérature qui glorifie les succès du système éducatif kéralais (pour ne citer que les essentiels : P.K. Michael Tharakan, 2004 ; M.T. Thomas Isaac, 2000 ; R. Franke et B. Chasin, 2000 ; et P. Heller, 2001). Le développement passe par l'éducation et il est nécessaire de favoriser la scolarisation du plus grand nombre pour mener une société toute entière vers les promesses d'une amélioration de la qualité de vie qui dépend, dans ce cas, d'une expansion du potentiel socio-économique du tout un chacun. Le lien qui existe entre l'éducation et le développement est plus complexe qu'il n'y paraît, mais il faut noter que l'argument *a contrario* est moins discutable : l'analphabétisme est souvent perçu comme cause et effet du sous-développement (Wackermann G., 2005).

L'éducation et ses avatars sont aussi au cœur de toutes les politiques de développement. L'utilisation plus ou moins intentionnelle de ce terme n'enlève rien à son implication directe dans les politiques de développement global. Les discours des acteurs mondiaux sur l'éducation tendent à confondre éducation programmée exhaustive et accès aux compétences de base dont la lecture et l'écriture (U.N.E.S.C.O., 2006). Les programmes internationaux concernent plus précisément l'alphabétisation et non l'éducation même si les théories de la première sont tournées vers des conceptions plus complexes, englobant le contexte social. Au sein des politiques de développement à l'échelle mondiale, l'intégration de la nécessité de l'éducation se retrouve placée au niveau de l'ajustement des économies au marché mondial. L'éducation est alors au cœur d'un paradoxe économique qui préconise une croissance dépendante d'une main d'œuvre qualifiée et éduquée, soit la mise à niveau des nécessités de scolarisation, et une réduction des dépenses budgétaires considérées comme improductives, à laquelle l'éducation appartient. La complexité du lien entre le processus éducatif et les conséquences socio-économiques qui en découlent est telle que le double discours qui se retrouve à l'échelle des grandes politiques mondiales fait apparaître en même temps une chronologie de politiques propres à l'éducation depuis les années soixante (Rassekh S., 1990). L'intérêt renoué avec ce phénomène en tant que processus moteur de développement se traduit alors par l'utilisation de l'alphabétisation comme évaluation des

³ Soit un taux de 91,2 % d'après le recensement de 2001.

niveaux de développement. L'accessibilité scolaire, la présence d'infrastructures de qualité apparaissent comme le reflet primordial du développement. C'est pourquoi la scolarisation renvoie à des questions qui traitent des inégalités spatiales, des questions géographiques.

À l'heure où l'échelle locale est un maillon majeur des approches sur l'aménagement du territoire et des perspectives de développement durable, de démocratie participative, l'appréhension de l'éducation, et des inégalités qu'elle absorbe ou qu'elle génère, est tout à fait appropriée à une géographie du développement et à toute démarche scientifique qui relève de la localisation des processus, des structures et dynamiques spatiales qui en sont dérivées.

Un objet de la géographie humaine et sociale

Mais ce n'est pas seulement dans cette vision mécaniste que l'éducation prend tout son sens, elle reste une condition *sine qua non* du développement parce qu'elle est aussi un vecteur important de développement social. L'association de l'éducation aux bénéfices du développement va au-delà de l'accumulation de richesses. Elle est synonyme de mobilité et d'émancipation sociale, elle suggère des comportements démographiques mieux gérés et elle développe des compétences sur le long terme. En d'autres termes, les bénéfices de l'éducation sont tels qu'ils suivent un fil tendu entre les générations : celui du progrès humain (Taneja V.R., 1990).

Cette notion de progrès fut un temps la forme supposée d'un Eden où l'avancement de la science et des techniques pallierait les infortunes de la nature et fut donc reliée à cette idée d'amélioration des êtres autant sous leur forme socio-économique que dans leur nature propre. À l'heure actuelle, le progrès reste une manifestation des changements temporels, fussent-ils un pas en avant ou non. L'abandon de la notion de progrès et la prudence concernant la définition de cette réalité potentielle se retrouvent aussi au niveau de l'emploi du terme de « modernisation ». Moins directement liée à une nécessaire évolution de la technologie, la « modernisation » comprend aussi bien la croissance économique que l'amélioration des conditions de vie ou l'augmentation de l'autonomie des individus (Oliveau S., 2004). Cette idée rejetée au profit de celle de développement car trop assujettie à une vision occidentale d'obtention du bien-être, invite néanmoins à une réflexion sur l'évaluation des territoires. La prédisposition à définir ou à connaître le stade ultime où l'égalité des êtres sera force de loi relève de compétences qui dépassent l'entendement, et place ceux qui s'attèlent à la tâche au rang d'utopistes convaincus. Il en est de même pour le chercheur en sciences sociales qui exprime cette tendance en s'attachant à montrer combien elle n'existe pas. Les inégalités sociales qui façonnent la réalité obtiennent une place de choix dans le champ de la géographie sociale. À l'échelle humaine des territoires, il faut considérer

l'éducation dans ce qu'elle offre aux individus et aux sociétés : le changement social qu'elle imprime ne peut échapper au géographe qui peut l'insérer au cœur des dynamiques territoriales. Les opportunités éducatives sont plus qu'un dessein sorti de l'imaginaire des décideurs pour faire avancer un développement économique, elles sont un outil de transformation des territoires (Hérin R., 1997).

Il faut constater alors que, si l'éducation peut se poser comme un objet de la géographie à part entière, ses implications sont d'autant plus importantes si on considère un pays du Sud comme l'Inde où les disparités font figure de loi (Saglio-Yazimirsky M.C., 2002).

Choisir le Kérala pour explorer une géographie de l'éducation

La situation de l'Union Indienne, en ce qui concerne l'éducation, reste dans l'ensemble assez préoccupante. Malgré l'augmentation du taux d'alphabétisation depuis l'Indépendance de l'Inde en 1947, ce n'est que depuis la dernière décennie que le nombre de population analphabète a cessé de croître. Plus encore qu'une vision générale assez peu exhaustive, c'est à travers l'expression des inégalités régionales sur le territoire indien qu'il est possible de percevoir la diversité de ce pays (Landy F., 2002). Les moyennes cachent des disparités importantes entre les États, et entre les groupes d'individus. Parmi les vingt-huit États et les sept Territoires qui constituent l'Union Indienne, il existe un exemple notoire de ce qui peut s'apparenter à la réussite d'un modèle éducatif, notamment par ses très forts taux d'alphabétisation récurrents depuis le siècle dernier : le Kérala. Cet État semble alors le terrain approprié pour poursuivre des investigations sur la scolarisation, et les faits éducatifs qui lui sont liés dans le contexte indien témoignent d'une volonté ancienne et latente d'amener la population à un niveau d'éducation satisfaisant (Self S., Grabowski R., 2004).

Conscience de l'Inde pour l'éducation

Les chiffres du dernier recensement indien de 2001 exposent un bilan plus que mitigé des dernières politiques éducatives. Sur les 193 millions d'enfants âgés entre 6 et 14 ans⁴ en 2001⁵, 20% ne sont pas scolarisés et 50% abandonnent au cours du cycle primaire. 49 millions d'enfants âgés de 6 à 11 ans⁶ sont illettrés. Les résultats qui montrent un manque d'action politique concluante font écho à un contexte indien général où le développement de

⁴ Tranche d'âge qui correspond à la population scolarisable dans le cycle « normal » (8 années) et obligatoire en Inde.

⁵ Census of India 2001.

⁶ Tranche d'âge qui correspond à la population scolarisable dans le cycle élémentaire (cinq premières années).

l'éducation reste insuffisant. Même si les tentatives de promouvoir l'accès à une scolarisation de masse ne sont pas récentes et suivent la chronologie de la jeune nation indienne, la garantie d'une éducation libre et obligatoire pour tous, objectif cher à bien des dirigeants politiques depuis Nehru, est loin d'être tenue dans la réalité.

L'accent sur l'éducation apparaît pourtant très tôt dans les discours politiques et devient rapidement une mission prioritaire (Aggarwal J.C., 1981). Cette croyance fondamentale en les bienfaits d'une éducation de masse se retrouve aisément dans les dernières tentatives de démocratisation de la scolarisation des années quatre-vingt dix, comme le *District for Primary Education Programme*⁷. Mais, même si l'accès au cycle primaire s'est considérablement amélioré, l'ouverture des niveaux supérieurs reste très inégalitaire. Si l'Inde offre en définitive un paysage éducatif très contrasté, l'intérêt accordé à ces processus est, en contrepartie, immense.

L'abondance de la littérature scientifique à ce sujet apparaît comme une conséquence directe de ce penchant. Il est, en effet, relativement facile de se documenter sur l'éducation en Inde dans les différentes perspectives qu'offrent les sciences sociales. Nous retiendrons toutefois la prédominance d'études en sociologie de l'éducation qui traitent soit de la théorie de l'éducation, soit du lien entre éducation et développement (Chanana K., 2004 ; Shukla S., Rekha K., 1998). Il faut aussi noter les dimensions historiques explorées par de nombreux ouvrages qui décortiquent les différents modèles éducatifs de l'époque védique à nos jours (Crook N., 1996 ; Kochhar S.K., 2005). Cet engouement pour les systèmes éducatifs et leurs implications dans la construction d'une nation comme l'Inde n'est pas seulement le privilège des scientifiques et des politiques. Le rôle bénéfique de l'éducation et l'intérêt qui en découle sont largement ancrés dans les mentalités.

Au niveau des représentations, l'importance de l'éducation se fait sentir au détour des conversations avec les individus sur le terrain. Plus encore, on est surpris par la profusion des journaux et suppléments consacrés à l'éducation dans les journaux (« *The Hindu* », « *The Indian Express* »). Le nombre de formations, d'écoles, de cours du soir fait prendre conscience du caractère inéluctable de l'éducation dans la vie indienne et des promesses qu'elle véhicule. Si les sphères liées aux processus éducatifs restent, surtout au niveau de la distribution de l'enseignement, largement disparates, l'éducation est un outil privilégié de tout un chacun. L'espoir qu'elle insuffle parmi les populations les plus défavorisées ou l'importance qu'elle revêt chez les plus aisés sont autant de preuves de sa parfaite intégration

⁷ Mis en place au début des années quatre-vingt dix, le *District for Primary Education Programme* (DPEP) vise à appuyer les efforts entrepris par l'Inde pour réaliser l'éducation primaire universelle. Il est devenu le plus vaste programme d'éducation du monde, touchant 60 millions d'enfants.

dans le vouloir-être des populations. C'est pourquoi l'Inde est un terrain propice à une réflexion sur les faits éducatifs dans une approche géographique. Elle ne se contente pas de poursuivre des directives politiques de développement à l'échelle globale mais elle inspire aux populations des initiatives de niveau local. Et plutôt que de rester sur une vision trop alarmiste de ses accomplissements, il est intéressant de se tourner vers l'État le plus alphabétisé de l'Inde. C'est à partir de l'exemple du Kérala qu'il sera possible de développer une réflexion sur le processus éducatif en lui-même et sur ses méthodes d'évaluation envisageables en géographie.



Carte n°1 : Localisation du Kérala en Inde

Le Kerala est l'un des vingt huit États de l'Union indienne. D'une superficie d'environ 39 000 km², il ne représente pourtant que 1,2% du continent indien. Cet État du Sud de la péninsule indienne présente l'avantage d'être ouvert sur le monde en étant un espace maritime. Ses caractéristiques démographiques, avec de très fortes densités de population, inégalement réparties au sein d'un habitat très dispersé auraient pu défavoriser cet État dont l'économie s'appuie sur une agriculture commerciale, avec un secteur industriel peu dynamique. Il en est autrement.

Modèle de développement du Kérala

Le Kérala est ce petit État du Sud de l'Inde, bordé à l'ouest par la mer d'Arabie et à l'est par les Ghâts Occidentaux (cf. carte n°1). Cet État est un territoire fortement marqué par une identité linguistique dravidienne : celle du *malayalam*⁸. Le Kérala est un État de l'Union Indienne qui présente une situation unique. Salué comme un « modèle de développement », il a souvent attiré l'attention des médias et des scientifiques qui y ont vu une alternative à la croissance (Parayil G., 2000). Surtout connu pour ses records en matière d'éducation et de santé, depuis les années quatre-vingt, le Kérala n'a cessé d'améliorer ses indicateurs de qualité de vie et reste en tête de l'Inde, et de la plupart des pays en développement. Il peut se vanter de bénéficier d'une « *alphabétisation totale* » et d'avoir achevé sa transition démographique. Mais ce n'est encore qu'une partie des exploits du Kérala. L'accès aux ressources de base, comme les infrastructures sanitaires et médicales, ou alors le don de terres à cultiver aux groupes les plus défavorisés, ou encore la distribution de nourriture pour tous, font partie des réussites de cet État.

Le Kérala « *est une région historiquement ouverte aux échanges et aux idées nouvelles*⁹ » (Franke R., Chasin B., 1996 : 22). Son histoire riche de contacts internationaux, depuis le troisième millénaire avant Jésus-Christ (avec l'ancienne Babylone) jusqu'au colonialisme anglais, lui a permis de bénéficier de diverses influences. Le contraste entre le système de castes, extrêmement rigide au Kérala, le concept présent de justice sociale et d'équité, et l'ouverture au monde ont légitimé les rebellions qui ont permis l'avènement de politiques communistes depuis les années cinquante. L'expérience des missions chrétiennes pendant l'époque coloniale, par la propagation de l'alphabétisation (jusqu'alors réservée à l'élite brahmanique) ont porté les germes d'une prise de conscience collective contre les différents systèmes d'oppression. C'est cette idée de justice sociale qui est ancrée dans la représentation collective et qui est à la source des événements survenus après l'Indépendance de l'Inde (1947).

Les mouvements de réformes, restés très inégalitaires avant la chute de l'Empire des Indes ont maintenu une idéologie communiste dès le début du XX^e siècle (avec une histoire du syndicalisme assez prononcée à partir des années trente). Le jeu des alternances politiques entre les partis de gauche et de droite, marqué par l'intensification de l'éclatement des partis, maintient un équilibre entre deux courants clairement antagonistes qui, associé à une forte conscience politique de la population, a abouti à une voie de développement fondée sur des

⁸ Langue du Kérala, établie au XII^e siècle par des brahmanes par le mariage d'un dialecte local dérivé du tamoul (langue dravidienne du Tamil Nadu) et du sanskrit.

⁹ « *is a region historically open to trade and new idea* ».

réformes radicales. La question sociale est primordiale dans ces politiques et l'accès pour tous à la santé, à l'éducation et à une alimentation est perçu comme un droit indépendant du niveau de vie et du statut socio-économique. Les voies de développement au Kérala, axées sur un partage égalitaire des richesses, par l'amélioration de l'habitat, les aides distribuées aux plus démunis (13 % du P.I.B. en 1995) ont permis de mettre en place un renouveau social au sein d'un État de l'Union Indienne.

Les exploits du Kérala dans le développement humain n'ont pas été traduits par une croissance économique qui est essentielle pour la viabilité du modèle. Néanmoins, les efforts de la participation locale, appuyés par des mouvements de population, et la subsistance des partis communistes¹⁰ ont encouragé l'introduction d'une idée de modernisation. Et c'est sur cette combinaison que repose la dynamique du processus de développement. Le Kérala apparaît donc comme une expérience satisfaisante en matière de développement, alors qu'il est, au niveau économique un des États les plus pauvres du monde (avec un PNB par habitant de 350 euros en 2001, selon le gouvernement kéralais). L'intérêt et l'engouement pour l'éducation dans cet État font de l'expérience kéralaise un terrain de choix pour explorer les processus mis en œuvre dans l'alphabétisation d'un territoire.

Souligner le lien entre éducation et développement semble alors tout à fait approprié pour le cas du Kérala car cela va permettre d'explorer plusieurs pistes :

- examiner les modalités de formation du modèle de développement kéralais à partir d'un contexte d'alphabétisation favorable,
- indiquer les limites de cette situation enviable en reconsidérant le dit modèle sous l'angle de l'éducation,
- s'interroger sur la mesure de l'éducation et en proposer une nouvelle approche territoriale,
- dégager une réflexion épistémologique sur le phénomène éducatif et sa complexité à partir d'une étude d'ordre empirique et analytique.

Comprendre et évaluer les succès d'un système éducatif à travers l'alphabétisation d'un territoire

Pour aborder la dimension géographique du phénomène éducatif au Kérala, il faut d'abord soulever la question de la subjectivité de l'éducation qui rend sa mesure peu

¹⁰ Il existe en Inde le *Communist Party of India* (CPI) et le *Communist Party of India Marxist* (CPIM). Ce parti est issu de la scission du CPI en 1964, suite à la tendance pro-soviétique de ce dernier et de son rapprochement avec le *Congress Parti* (Parti du Congrès) alors au pouvoir.

abordable. Les problèmes généraux de l'évaluation des faits éducatifs en termes quantitatifs n'épargnent pas le géographe qui doit compléter une réflexion sur l'accès à la scolarisation et les formes spatiales de l'alphabétisation qui en résultent par l'approche exhaustive d'un système éducatif propre à un territoire donné. Mais encore, la spatialisation des phénomènes étudiés, et, en l'occurrence, de ce qui traite des faits éducatifs, pose un certain nombre de problèmes de méthode d'autant plus laborieux que les données envisagées pour un État comme le Kérala présentent en elles-mêmes un certain nombre de lacunes.

Pour comprendre et évaluer les succès d'un système éducatif au sein d'un territoire comme le Kérala, il faut alors prendre conscience des difficultés à envisager l'éducation de manière directe, et s'appuyer sur les éléments qui constituent le contexte socio-spatial de l'alphabétisation et qui garantissent la plus ou moins bonne marche de la machine éducative.

Éducation versus alphabétisation ?

La difficulté générale à apprécier le phénomène éducatif par la construction d'un indicateur correspond à l'imprécision du terme « éducation » qui regroupe une définition aussi vaste que subjective. Il en ressort que l'accès à l'éducation, reflété par l'alphabétisation possible et mesurée, dénote de l'ambiguïté que cette notion entretient avec elle-même, et de fait, avec les ouvertures de développement possibles, probables et souhaitables. Aller à l'école ne suffit pas pour être éduqué, puisque la dite « éducation » englobe tout aussi bien le changement social qui lui est associé que la tendance générale à une modernisation certaine de la société. Par contre, il est évident que l'accès à la scolarisation définit les chances d'être alphabétisé (Jeffrey R., 1992). Nous pouvons donc déduire d'un indicateur comme l'alphabétisation une appréciation générale du système éducatif mis en place. Le développement des infrastructures et l'apparente modernité défendue par les institutions scolaires sont-ils la clef de l'éducation ? Le paysage scolaire dépeint par l'alphabétisation des populations ne peut s'affranchir d'une vision empirique plus proche de la réalité de terrain mais il offre l'avantage de pouvoir comparer les résultats éducatifs obtenus à différentes échelles géographiques. La mesure de l'éducation reste impossible en tant que telle mais l'utilisation d'un indicateur indirect comme l'alphabétisation amène à une réflexion globale sur la réussite du système éducatif au sein d'un territoire (Kingdon G., 2004). Ensuite, la définition du contexte socio-spatial de l'éducation permet de dépasser la question des difficiles mesures de l'éducation.

Mesure du contexte socio-spatial de l'alphabétisation

L'alphabétisation, si elle rend compte en partie des résultats obtenus par l'accès à la scolarisation, ne s'apparente qu'à une partie du processus éducatif que l'on peut poser en tant que système dynamique. Faute de pouvoir déterminer avec précision les résultats directs du passage au sein d'un système scolaire, les causalités en œuvre étant loin d'être linéaires, il est possible d'observer à l'intérieur même du circuit les éléments plutôt favorables au bon déroulement du processus éducatif et les éléments qui, au contraire, vont être un frein à ces changements possibles. Plusieurs pistes s'offrent alors afin de proposer une analyse du phénomène éducatif.

D'abord il faut examiner le poids du passé qui se répercute au niveau de l'alphabétisation à l'heure actuelle et évaluer plus précisément la dynamique de la dernière décennie. Ensuite il faut s'interroger sur la persistance des disparités régionales que l'on observe même à l'intérieur d'un État comme le Kerala (Buisson A., 2005). La réussite du modèle éducatif kéralais ne profite pas à l'ensemble de la population et il semblerait que les exclus de ce système soient toujours les mêmes. Pour répondre à cette question il faudra chercher à travers les distinctions de genre, de caste et de religion une explication plausible aux variations locales de l'alphabétisation (Srinivas M.N., 1996). Car c'est la question de l'intégration de la population tout entière qui est au cœur de cette problématique sur l'éducation.

Une lecture spatiale des taux d'alphabétisation permet de mettre en évidence l'existence de disparités régionales dont la source reste à connaître (Oliveau S., Guilimoto C.Z., 2003). Différents facteurs jouent sur le processus éducatif en amont comme en aval : le contexte social de l'individu associé aux opportunités économiques qui l'accompagnent influe sur la distribution des chances d'être scolarisé. Ensuite la probabilité de s'intégrer véritablement au circuit scolaire, et la poursuite des études sur le long terme déterminent les profils à la sortie. L'explication de la persistance des disparités présentes dépasse largement les arguments politiques développés autour de la seule cible d'alphabétisation totale. Parmi les informations relatives au contexte local, il faut souligner la participation des acteurs au processus éducatif, c'est-à-dire mettre en avant ce qui entraîne, à l'échelle locale, une réelle mobilisation des individus. Il est possible alors d'évaluer les politiques actuelles dépendantes d'une volonté globale de décentralisation et de s'appuyer sur une certaine mesure des vecteurs de l'éducation. À chaque dimension doit être associé un ensemble de données participant à l'objectivation des facteurs mis en œuvre dans cette dynamique.

La connexion entre un contexte social plus ou moins favorable et dépendant de dimensions différentes, et le jeu politique et historique soucieux du développement éducatif

au sein du territoire kéralais aboutit à des gouvernances de niveau inégal qui sont le reflet de l'action probable des individus au sein du système scolaire. La diversité des facteurs mis en œuvre ne doit pas faire perdre de vue l'objectif de notre étude : comprendre les formes spatiales de l'alphabétisation et leurs implications dans les vecteurs de changement social observés. Malgré les efforts politiques pour satisfaire la volonté de tendre vers une éducation de masse, le comportement des individus, dans leur accès à la scolarisation, fait apparaître de nouvelles hiérarchies qui tendent toutes vers une dimension devenue essentielle du système scolaire au Kérala : celle de la course à une éducation de qualité.

Éducation de qualité et comportements scolaires

L'évaluation du processus éducatif pose un certain nombre de problèmes quant il s'agit de rendre compte de son efficacité, notamment dans le cas du Kérala. Les retours de l'éducation rangés sous la bannière d'une alphabétisation totale masquent la nécessité d'une approche sur la qualité du système scolaire. Les hiérarchies sociales sont loin d'être contrebalancées par une accessibilité de l'éducation accrue. Il semblerait que l'existence de deux systèmes parallèles soit le reflet d'une éducation biaisée par la question de la qualité de l'enseignement fourni. Par qualité de l'éducation, il faut entendre, en Inde, la participation à un circuit scolaire long, de préférence en anglais, et dispensé dans une institution privée (Rao N., 2000). Le développement massif des infrastructures publiques au Kérala est-il alors un leurre quand on sait que près des deux tiers des établissements dépendent du domaine privé¹¹ (Government of Kerala, 2004) ?

Basées sur les résultats fournis par les taux d'alphabétisation, les politiques éducatives ont tendance à accentuer la création d'écoles primaires qui fournissent cette éducation de base alors que les niveaux supérieurs sont négligés. De ce fait, si la conscience pour une éducation nécessaire est véhiculée à l'ensemble de la société, la dimension émancipatrice de l'éducation est de nouveau réservée aux populations déjà privilégiées. Les strates de la société les plus marginales ont, certes, accès à une alphabétisation de base mais leur séjour au sein de la machine éducative est loin d'être aussi prometteur. Au manque d'infrastructures se substituent de nouvelles hiérarchies des écoles, ce qui induit l'obligation d'étudier dans des établissements onéreux pour obtenir de réels bénéfices, et les inégalités face à l'accessibilité d'une éducation de qualité réapparaissent, voire se renforcent.

¹¹ Les écoles qui n'appartiennent pas au système strictement public sont, en Inde, à la fois les écoles privées sous contrat (*private aided schools*) et les écoles privées (*private unaided schools*).

Sources utilisées

Nous n'avons pas pu nous résoudre à nous focaliser que sur une petite partie du territoire kéralais, car nous avons voulu conserver une vision globale du processus éducatif à l'œuvre dans cet État. Nous nous sommes donc résolus à articuler analyse quantitative et démarche empirique¹² (cf. annexe n°1).

Sources quantitatives et indicateurs

Nous utiliserons différents indicateurs relatifs à l'alphabétisation et aux conditions de scolarisation des individus. Nous ferons référence à plusieurs corpus de données sur l'éducation (cf. archives et publications des gouvernements indiens et kéralais) :

- ceux du gouvernement indien : soit les données du recensement, et les données du *National Institute of Educational Planning and Administration*¹³ (NIEPA),
- ceux du gouvernement kéralais produits essentiellement par le *Directorate of Public Instruction*¹⁴ (DPI) et le *Department of Economics and Statistics*.

L'alphabétisation reste le principal indicateur de l'éducation. Elle revêt différentes définitions selon les institutions qui l'utilisent. Selon l'U.N.E.S.C.O., une personne « alphabétisée » est « *une personne qui a acquis la connaissance essentielle et les compétences qui la rendent capable de s'engager dans toutes les activités dans lesquelles l'alphabétisation est nécessaire pour un fonctionnement en communauté effectif* ». L'alphabétisation n'est pas le simple accès à la lecture de mots ou de symboles mais un acte de compréhension critique de la situation de l'homme dans le monde. La *National Literacy Mission*¹⁵ définit l'alphabétisation comme l'acquisition des facultés de lire, écrire compter et celle d'utiliser ces compétences dans la vie de tous les jours. L'idée sous-jacente à cette vision de l'alphabétisation réside dans un but précis : l'achèvement d'une alphabétisation fonctionnelle qui aboutit à l'amélioration du statut économique et du bien-être général des individus alphabétisés.

La conception du recensement en Inde repose sur une définition plus simple : celle de lire, écrire et comprendre sa langue. Cette souplesse présente un avantage certain : celui de réduire la dimension subjective de l'alphabétisation, offrant par-là même la possibilité d'un

¹² J'ai effectué trois séjours de terrain et été accueillie pendant près de dix mois au *Center for Development Studies, University of Kerala* de Thiruvananthapuram.

¹³ Comité national qui entreprend divers programmes de scolarisation.

¹⁴ Administration qui appartient au *Department of General Education*, branche du ministère de l'éducation qui gère, au Kérala, les politiques éducatives.

¹⁵ Programme du gouvernement indien pour l'éradication de l'analphabétisme (mis en œuvre le 5 mai 1988).

comptage des individus qui possèdent ou non ces compétences de base. L'utilisation des données censitaires en Inde ne peut être efficace que si on prend note des différents biais qui subsistent au niveau même de l'acquisition des données. Lors du recensement, la définition du statut d'alphabétisé repose entièrement sur une réponse par oui ou par non de la part des personnes interrogées et non sur la réussite d'un test. La mesure de l'alphabétisation est donc un comptage qui reflète la représentation qu'ont les individus de leur propre statut d'alphabétisé. Autre problème concernant l'évaluation de l'alphabétisation en Inde : la dépendance des réponses à la hiérarchie familiale dans le *Household proforma* utilisé en 2001 pour répertorier la situation des ménages. Il n'y a pas dans ce formulaire de directives spécifiques pour connaître le niveau d'alphabétisation de tous les membres de la famille : c'est au chef de famille que l'on s'adresse et c'est lui qui estime la situation. L'alphabétisation dans le recensement dépend donc de la capacité et du bon vouloir des chefs de ménages à évaluer avec pertinence et intégrité l'alphabétisation dans leur entourage familial. Les données disponibles n'offrent donc pas l'image exacte de l'alphabétisation de la population.

Nous nous servons malgré tout du taux d'alphabétisation comme indicateur indirect de l'éducation c'est-à-dire les données de l'U.N.E.S.C.O. de 2004, dans une perspective de compréhension de la place de l'Inde dans le monde et les données du recensement indien de 2001. Les données du recensement présente l'avantage d'être disponibles à différentes échelles administratives (soit les États, les *districts*, et les *taluks* pour l'Union Indienne¹⁶). Nous disposons des données du recensement à l'échelle des *villages* de la base du *South India Fertility Project*¹⁷. Il faut noter que les données sur le taux d'alphabétisation sont issues d'un calcul entre les données brutes sur la population alphabétisée et la population totale (soit, dans le recensement, les séries A : *General Population*). Nous ferons donc bien la différence entre le *taux brut d'alphabétisation* (qui ne tient pas compte de l'âge des populations concernées) et le *taux d'alphabétisation* (qui exclut les populations les plus jeunes, soit la tranche d'âge de 0 à 6 ans en 2001).

Nous avons aussi à disposition un ensemble de données qui traitent de la scolarisation (soit du nombre de personnes scolarisées). D'abord, pour l'Inde, il faut considérer des données du recensement autres que le taux d'alphabétisation. Nous pouvons faire référence à des tables issues de la série C : *Social and cultural* :

- les séries C8, qui concernent le niveau d'éducation de la population,

¹⁶ Pour plus de détails sur les organes de décentralisation en Inde et au Kérala, cf. annexe n°4.

¹⁷ SIG développé pour les quatre États de l'Inde du Sud au sein du programme « Population et espace » de l'Institut Français de Pondichéry.

- les séries C9, qui relatent du niveau d'éducation selon l'appartenance religieuse,
- les séries C10, qui traitent de la population scolarisée dans les différents types d'institutions.

D'autres données font référence plus indirectement à l'éducation, mais nous ne les utiliserons pas¹⁸. Nous nous intéresserons plus précisément à des indicateurs qui touchent les conditions de scolarisation. Et nous utiliserons les données du *National Institute of Educational Planning and Administration*, disponibles à l'échelle des États. Nous retrouvons parmi elles des indicateurs de la qualité des infrastructures scolaires, et de la scolarisation dans des établissements plus ou moins bien dotés (nombre d'enseignants, présence d'un tableau noir, de toilettes, de connexion électrique, de bâtiments avec murs...).

Au Kérala, les données du recensement offrent une lecture limitée des éléments du système formel qui contribue à l'alphabétisation totale d'un territoire. Elles peuvent être complétées par un autre comptage issu directement du gouvernement de cet État. Les structures administratives comme le *Directorate of Public Instruction*, qui gèrent le système éducatif possèdent elles-mêmes leurs propres statistiques (cf. annexe n°1). Il est possible de récupérer un set de données spécifiques à la sphère éducative qui vient compléter les relevés du recensement. Ces données concernent surtout le nombre et le type d'infrastructures, la scolarisation, la langue d'instruction des écoles et le nombre d'enseignants disponibles. Ce sont des données qui peuvent être soit temporelles (de 1951 à 2004) soit spatiales (à l'échelle des *districts*). Le *Departement of Statistics and Economics* propose différents rapports qui traitent des conditions de scolarisation et de l'alphabétisation. Nous pouvons aussi nous référer au *Human Development Report* de 2005 produit par le *Center of Development Studies*, un laboratoire rattaché à l'Université du Kérala de *Thiruvananthapuram*. La part du domaine éducatif couverte par l'ensemble des données du gouvernement kéralais reste assez réduite, car on dénote un bon nombre de redondances dans les données présentées. L'unité spatiale la plus petite est le *district*, ce qui limite la lecture horizontale des indicateurs retenus car il n'y a que quatorze *districts* au Kérala. Cela dit, il sera possible avec ces données de contruire une image globale du processus éducatif au Kérala.

¹⁸ Parmi les séries B : *Economics*, on trouve une classification par catégorie socio-professionnelle et niveau d'études. Les séries HH : *Households*, proposent des tables où réapparaît l'alphabétisation.

Séjours sur le terrain

Je me suis résolue à parcourir le territoire kéralais dans l'intention d'observer les différences qui existent entre les *districts* (cf. annexe n°1). Mon point de départ a été le *district* de *Thiruvananthapuram* où j'ai pu visiter des écoles en milieu urbain et des écoles situées dans les villages de pêcheurs. J'ai choisi d'aller dans les *district* de *Wayanad* et de *Palakkad* pour juger de la situation scolaire dans les *Ghâts*, en milieu montagnard. J'ai effectué un séjour dans le *district* de *Malappuram*, qui concentre la plus forte proportion de population musulmane, afin de visiter des *madrasah*¹⁹. Enfin j'ai pris le parti d'aller à *Ernakulam*, le *district* qui a atteint le stade d'alphabétisation totale le premier et à *Khozikode* pour avoir une idée plus précise des institutions scolaires sur la côte. Bien que n'ayant pas défini de protocole d'enquête au préalable, j'ai pu réaliser une de mes aspirations : celle de voir des écoles, des enseignants, et des élèves de tous les coins du Kérala.

Présentation générale du plan

L'étude proposée s'articule autour de trois grands axes. Dans un premier temps, la mise en place d'un cadre théorique de l'éducation ouvrira le chemin d'une présentation orientée du développement. Dans un second temps, nous traiterons des systèmes scolaires de l'Inde au Kérala. Dans un troisième temps, nous procéderons à une évaluation et une modélisation du processus éducatif au Kérala.

Ainsi dans le **chapitre 1**, nous construirons une définition de la notion d'éducation. Nous poserons des limites conceptuelles qui nous permettront de mieux nous concentrer sur notre objet d'étude par la suite. Dans le **chapitre 2**, nous nous intéresserons aux formes d'interdépendances entre l'éducation et le développement. Il semble que l'un n'aille pas sans l'autre et que l'éducation est une composante essentielle des activités humaines. Après cette première partie théorique, nous examinerons le contexte indien et kéralais de l'éducation.

Le **chapitre 3** constitue une approche de l'éducation en Inde qui vise à associer l'idéal constitutionnel de l'éducation universelle aux politiques éducatives et aux réalisations de terrain. L'éducation en Inde a connu différentes phases qu'il faut mettre en évidence pour mieux comprendre les réalités présentes du système scolaire indien. Le **chapitre 4** sera consacré au cas kéralais. Cet État, synonyme de développement social et d'alphabétisation réussie, est un exemple à part dans l'Union Indienne.

¹⁹ École coranique.

Enfin, il faudra se concentrer sur l'évaluation du processus éducatif kéralais actuel. Dans le **chapitre 5**, nous proposerons une mesure des disparités régionales induites dans le système éducatif, grâce à l'exploration des données du recensement à l'échelle des villages. Si l'alphabétisation apparaît comme « totale » au Kérala, il existe encore des espaces en marge de ce modèle éducatif. Dans le **chapitre 6**, en intégrant nos réflexions d'ordre empirique et en adoptant une approche centrée sur la personne, nous mettrons l'accent sur l'existence de contraintes et d'inégalités internes au système scolaire, qui sont masquées par la saturation des taux d'alphabétisation. Nous pourrions alors présenter un modèle multi-niveaux du processus éducatif kéralais qui puisse mettre en relation l'ensemble de nos considérations de niveau macro sur le fonctionnement régional de l'alphabétisation avec le jeu des représentations et des comportements scolaires observés sur le terrain.

Par commodité de lecture les mots en italique suivi du signe* renvoient au lexique.

PREMIÈRE PARTIE :
APPROCHE GÉOGRAPHIQUE DES CONCEPTS
D'ÉDUCATION ET DE DÉVELOPPEMENT

L'école réussit parfois à rompre les mailles du réseau dans lequel des causes d'ordre économique enferment nos destinées. Son action n'est pas considérable, mais elle n'est pas nulle.

Paul Lapie (1904)

L'éducation est au cœur de toute approche du développement et du bien-être des sociétés. L'amélioration considérable de la qualité de vie des individus est souvent dépendante de l'accès à une éducation conséquente. L'indice de développement humain²⁰ qui rend compte de la hiérarchie mondiale des États en fonction de leur qualité de vie, intègre l'accès à une formation scolaire de niveau supérieur. Et pourtant, comme le font remarquer, à juste titre, V.K. Kaushik et S.R. Sharma (2004 : 1), « *L'éducation est un peu comme le temps. Tout le monde en parle et s'y intéresse, mais personne ne sait grand chose à son propos*²¹ ».

En effet, les conséquences réelles d'une amélioration de la scolarisation des enfants, de la qualité de l'enseignement, des opportunités de poursuivre des études supérieures, se mesurent difficilement, si tant est que l'on puisse « mesurer le bien être ». Et pourtant, il est aisé de penser que la seule chance d'accéder à une certaine qualité de vie passe par l'éducation. Dans les pays industrialisés elle se présente comme le reflet démocratique d'une « *égalité des chances* » où chacun peut s'arroger les droits de l'élite sociale, en menant à bien sa conquête scolaire. Dans les pays en développement, dont l'Inde fait partie, elle se place comme vecteur fondamental de progrès, sous-entendu de modernisation (perçue comme la continuation non explicite du modèle occidental). Malgré tout, les liens entre l'éducation et l'accès à une progression sociale, qui se répercute au niveau de la société globale en une marche vers le développement, ne sont pas si évidents. Le processus d'éducation doit être replacé dans le contexte social qui l'entoure et doit être envisagé dans une approche dynamique : traiter de l'évolution du système éducatif et mesurer les avancées sociales obtenues.

Pour comprendre les améliorations de la société sous-jacentes aux progrès de l'éducation il faut d'abord déterminer le cadre conceptuel de l'éducation. Le champ sémantique relativement vaste de cette notion doit inciter le géographe à recentrer son approche de l'éducation dans l'expression de cette relation particulière entre l'homme et son espace et en repérer les limites (**chapitre 1**). Ensuite, il faudra définir les formes d'interdépendance qui unissent éducation et développement : c'est-à-dire analyser les bénéfices de l'éducation, le rôle social du système scolaire et leur interaction dynamique (**chapitre 2**).

²⁰ Préparé par une équipe indépendante d'économistes pour le compte des Nations Unies pour le Développement (PNUD), *l'Indice du Développement Humain* est fondé sur une synthèse entre trois données : le pouvoir d'achat réel, l'espérance de vie, le niveau de l'éducation pour chaque habitant. Depuis le premier rapport en 1990, ce concept constitue une nouvelle donnée d'évaluation du développement.

²¹ « *Education is a little like the weather. Everyone talks about it and is interested in it, but no one know much about it* ».

CHAPITRE 1

L'ÉDUCATION : UN CONCEPT À DÉFINIR

« *Un individu n'apprend que peu de chose par lui-même*²² » (Nair S.R., 1996 : 85). La présence des autres est nécessaire pour son développement personnel. Si l'ensemble des connaissances d'un ordre plus pragmatique vise à une insertion de l'individu dans la sphère sociale, l'éducation est un rouage fondamental du fonctionnement d'une société en tant que telle.

Il faut alors explorer le concept d'éducation qui n'a pas de définition arrêtée et dont le rôle social reste malgré tout controversé. Une interprétation des repères étymologiques de l'éducation doit permettre de déterminer progressivement les buts qu'elle poursuit : la traduction de l'accès à la connaissance en une maturité individuelle au service de la société.

1.1 Un champ sémantique vaste

Le terme « *éducation* », couramment utilisé en français depuis le XV^{ème} siècle, revêt des significations diverses. L'étymologie aide, en ce sens, à mieux le définir : « *éducation* » vient du mot latin *educatio*, qui signifie « élever », « amener à son plein développement » un animal, une plante ou un être humain (Baumgartner E., Ménard P., 1996). En fait, l'éducation est « *l'ensemble des moyens – connaissances générales, langage et techniques de communication, règles morales, etc... – qu'une société met à la disposition de ses membres afin de développer leur personnalité en prenant part à la vie collective* » (Rey-Debove J.,

²² « *An individual can learn very little by himself* ».

2005). Elle fait donc référence à l'acquisition de connaissances permettant une élévation de l'être qui en bénéficie. Cette amélioration doit s'observer autant par le développement personnel de l'individu, que dans sa progression sociale qui, à terme, lui confère aussi une meilleure assise matérielle.

Cette notion d'éducation peut également désigner dans le langage commun la connaissance des usages d'une société ou encore être assimilée à l'enseignement. Mais cette vision quelque peu simpliste est à replacer dans un contexte actuel. Si l'on veut saisir toute la portée du phénomène éducatif, il convient de se tourner vers des considérations d'ordre épistémologique.

1.1.1 Processus éthique et finalité de l'homme

L'éducation est ce qui façonne les qualités de l'homme ou ce qui vient de cette transformation délibérée ou non (Michel J., 1998). Elle peut donc être à la fois évolution, résultat et méthodologie. Par ailleurs nous constatons que l'éducation, dans le contexte aristotélicien, est appréhendée comme un ensemble de processus éthiques qui vise à atteindre un idéal humain. Son universalité dans la tradition positiviste constitue ainsi un premier vecteur de cohésion sociale dans la perspective d'atteindre la totalité de la société (Comte A., 1830). La finalité de l'éducation est la même que celle de l'homme et la recherche du bonheur passe inéluctablement par l'éducation. Elle peut être alors vue comme « *une préparation à la vie impliquant en tout premier lieu l'adaptation à l'environnement matériel, économique, social, moral et politique dans lequel s'inscrit la condition humaine* » (Michel J., 1998 : 745).

Cette idée de cultiver l'être humain dans sa globalité présente l'éducation comme un élément essentiel visant à transformer profondément les hommes. Le but suprême de l'éducation est la libération de l'homme et de ses conditionnements car seule cette liberté peut donner naissance à la véritable intelligence qui permettra d'avoir un comportement juste. L'éducation consiste à nous aider à réaliser le principe d'humanité qui est en nous : « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui* » (Kant E., 1787 : 32). L'homme est donc perfectible et nous pouvons voir dans l'éducation le moyen fondamental de produire des individus capables d'arriver à une totale harmonie sociale, par une évolution radicale des comportements humains que l'éducation peut provoquer (Krishnamurti J., 1959). Nous comprenons aisément alors, devant cet éloge de l'éducation, que certains penseurs comme M.K. Gandhi (1951) y ont vu le résultat final, l'accès au « meilleur » de l'humain : « *par éducation, j'entends le prolongement général de ce qu'il existe de meilleur chez l'homme et l'enfant, aussi bien dans son corps que dans son âme*

*et esprit*²³ ». Elle correspond donc à un idéal : avoir une attitude juste dans ses actions et ses relations avec les autres, dans une société utopique où les êtres humains reçoivent l'opportunité de concilier comportement individuel libre et vie communautaire (Pillai N.D., 1959).

Il est difficile cependant de connaître le stade ultime de l'éducation, ou encore les moyens de le transmettre. Nous préférons donc nous attacher à considérer l'éducation comme le processus qui permet d'apprendre à vivre dans une société. Il faut bien entendu dégager de cet *a priori* une différence inéluctable entre une éducation strictement académique, et une éducation sociale, l'une visant à nourrir l'intellect, l'autre permettant de s'accommoder du monde environnant (Locke J., 1693).

Mais, avant de replacer cette notion dans une définition plus fonctionnelle, il faut s'écarter un moment de sa dimension globale et opter pour une vision plus individualiste. L'éducation s'adresse avant tout à l'individu, avant de répondre à des critères sociaux voire des intérêts d'ordre politique ; elle est « *un développement naturel, harmonieux et progressif des pouvoirs innés de l'homme* » (Pestalozzi J.H., 1797).

1.1.2 L'accès à la connaissance

L'accès à la connaissance est la première vocation de l'éducation. Même s'il peut s'envisager sous différentes formes, ce parcours aboutit à une valorisation de l'individu qui détient une certaine information (Xypas C., 1996). Le fait de savoir lire et écrire constitue la base cognitive de cette connaissance. En ce sens, l'alphabétisation constitue une première orientation intellectuelle pour l'individu. L'accès à un savoir académique reste perçu comme une des formes les plus usuelles de l'éducation, quel qu'en soit le contenu. De plus, la question du niveau des connaissances s'inscrit à la suite de celle de l'alphabétisation. Cette différence entre une éducation de base et une éducation supérieure offre tout un éventail de compétences qui définissent une certaine valorisation de l'individu. Par l'accès à un niveau social et culturel plus abouti, par l'application directe de la connaissance acquise dans le monde du travail, par exemple, le niveau de la qualification ou le type de formation obtenu offrent à l'individu un moyen d'expérimenter les bénéfices de l'éducation à leur juste valeur (Doray P., Bélanger P., 2005).

Mais cet apprentissage n'est pas confiné dans une instruction strictement « académique ». Cette forme de l'éducation qui vient nourrir la soif intellectuelle des

²³« *By education, I mean an all round drawing out of the best in child and man-bod, mind and spirit* ».

individus se poursuit largement au-delà. La dimension pragmatique de cette notion prend tout son sens et l'éducation s'adonne alors à sa vocation sociale. Au niveau personnel, un savoir usuel peut être une aide considérable dans la vie des individus. Cette connaissance plus empirique et surtout plus informelle fait partie intégrante de ce « capital culturel²⁴ » qui dénote de l'éducation d'un individu, dans sa définition la plus vaste (Bourdieu P., Passeron J.C., 1964).

L'accès à la connaissance devient ainsi un moyen pour l'individu de s'épanouir dans la sphère sociale (Vergnoux A., 1991). Par exemple, la simple alphabétisation implique une relation à l'environnement extérieur complètement différente. Elle facilite les interactions entre les individus et leur milieu social dans les actes de la vie quotidienne, notamment en leur accordant une représentation de soi mise en valeur. L'utilisation des performances intellectuelles dans un but plus ou moins individuel est alors caractéristique de l'accès à la connaissance.

C'est donc cette valorisation personnelle qu'offre l'éducation sous des formes plus ou moins formelles qu'il convient de parcourir : cela permettra d'ajuster le but éducatif et les mécanismes qui lui sont attachés.

1.1.3 Un vecteur de développement personnel

L'idée sous-jacente à l'enrichissement du savoir humain au niveau individuel concorde avec celle de développement personnel. Derrière la première approche d'ordre académique et social se cache un idéal d'éducation plus ambitieux. « *L'idéal pour une personne éduquée a toujours impliqué une maturité intellectuelle, émotionnelle, sociale et morale²⁵* », exposent V.K. Kaushik et S.R. Sharma (2004 : 7). Cette réflexion soulève deux questions importantes. Tout d'abord, quels sont les chemins qui mènent à ce qui relève du développement personnel et surtout comment les replacer dans le contexte social dont ils dépendent ?

Les différentes approches qui prétendent cerner la « marche positive » de l'éducation au niveau personnel se heurtent à la définition même du but à atteindre. Une conception humaniste insistera sur le potentiel inné de l'homme. L'homme, naturellement bon, sous de bonnes conditions (fournies par l'éducation), peut réaliser pleinement ce potentiel en suivant

²⁴ Rappelons que le capital culturel, chez Bourdieu, désigne l'ensemble des connaissances, dispositions, goûts, souvent concrétisés sous forme de titres ou de diplômes qui, appropriés par une personne, lui permettent d'occuper un rang social déterminé.

²⁵ « *Ideal of educated people has always included intellectual, emotional, social and moral maturity* ».

un chemin prédéfini (Rousseau J.J., 1762). C'est l'objectif qui prime et qui précède la question des voies de développement personnel (Schiller J.C.F., 1795). En revanche, une approche plus évolutionniste restera dans l'idée que les individus passent par les mêmes stades étant donné que certaines directions souhaitables du développement personnel sont universelles. L'éducation, en tant qu'état de nature réalisé n'est plus le but à atteindre. L'homme est alors obligé d'accéder à certains paliers définis par des niveaux cognitifs structurés. Dans ce cas, les retombées de l'éducation s'évaluent difficilement hors des normes académiques qui fondent ces étapes du cheminement personnel.

Par ailleurs, en ce qui concerne les processus d'acquisition des connaissances qui garantissent, du moins en partie, l'expression du développement personnel de l'individu, il faut se confronter à plusieurs conceptions de l'apprentissage. La critique de J. Piaget (1972) à l'égard de la théorie du béhaviorisme, qui enferme l'apprentissage dans une association du type stimulus-réponse, apporte à la compréhension du processus éducatif une dimension qui invite à penser l'individu comme acteur à part entière par sa construction de la réalité. Les mécanismes de développement personnel ne sont plus véhiculés par une pratique normative mais sont dépendants des représentations acquises par l'individu. L'individu n'agit pas seul sur le milieu environnant et le social est moteur de développement cognitif. La dimension construite de l'apprentissage s'évalue difficilement hors du rôle joué par les variables sociales dans le développement personnel de l'individu. Un des moyens de s'affranchir de cette contrainte, tout en gardant cette conception constructiviste, est de s'intéresser aux effets de l'éducation pour l'individu à la sortie du circuit éducatif.

Il faut se retourner, alors, vers les résultats pratiques : replacer l'individu dans son rapport au travail qui est censé en exprimer une part. Réduire le but de l'éducation à la relation de l'individu avec son travail annihile les idées de conscientisation et de réalisation personnelle promises par une conception idéaliste de l'éducation (Freire P., 1974). Mais il est vrai que la nature intrinsèque de l'homme est de céder à une impulsion créative qu'il traduit ici par une activité de travail. L'éducation est, dans ce cas, décelable par cette expression pratique de ses connaissances. Dans la perspective la plus optimiste qui soit, l'éducation crée les conditions nécessaires grâce auxquelles un travail créatif et productif serait compris comme une part intégrante du développement de l'individu. Cette vision libertaire d'ordre plus fonctionnel, ne doit pas s'enliser dans des théories du conditionnement de l'individu qui sont d'autant plus pernicieuses qu'elles sont en contradiction totale avec l'opportunité que représente l'éducation.

Cependant, une approche fonctionnelle a le mérite d'insister sur la dimension dynamique de l'éducation qui reste un processus constant, tout au long de la vie de l'individu, et se place dans la question du développement de celui-ci dans son environnement social.

1.2 Vers une définition plus fonctionnelle

Pour appréhender un phénomène comme l'éducation, il devient nécessaire de lui donner une définition plus fonctionnelle et répondre en cela à deux impératifs : replacer le savoir acquis dans son contexte social et déterminer le potentiel éducatif des individus. Il faut donc procéder à une réduction du champ sémantique de l'éducation, ce qui permettra de cerner la relation entre l'individu et le contexte social à travers le processus éducatif et de se recentrer sur la dimension scolaire des processus d'apprentissage. Ensuite il sera possible d'utiliser des indicateurs capables de s'adapter aux différents niveaux d'analyse que comporte une telle approche de l'éducation.

1.2.1 Apprentissage et contexte social

La question de l'apprentissage devient centrale si nous nous intéressons à la fonction propre de l'éducation qui délivre à la société un nombre plus ou moins idéal d'individus capables de répondre à ses exigences. L'éducation, par-delà sa capacité à développer le potentiel humain individuel, et dans son rôle de socialisation, doit pourvoir la compétence propre des individus en rapport avec les demandes sociales globales. L'apprentissage se fonde dans la formation et l'éducation répond alors aux nécessités fonctionnelles des métiers sur lesquels elle est censée s'ouvrir.

Une nouvelle piste exploratoire apparaît alors pour l'individu qui entre dans le système éducatif. Ses compétences scolaires doivent se retranscrire sur le plan social, c'est dans cette optique que l'on peut évaluer le *curriculum réel*, (Forquin J.C., 1996), c'est-à-dire la culture scolaire telle que se l'approprient, ou ne se l'approprient pas les élèves. En fait, lorsque nous replaçons le savoir scolaire dans le contexte social, il devient alors possible de mettre en évidence la distribution sociale des individus en amont et en aval du système éducatif, en examinant justement la distance entre un *curriculum formel* (qui devrait théoriquement assurer l'égalité de tous mais qui est socialement arbitraire) et la culture scolaire adaptée qui se met au service du métier de l'individu.

Ce balancement entre un modèle conceptuel de l'éducation, qui reste dans une perspective optimiste de valorisation de l'individu au sein de la société, et la réalité d'un apprentissage, qui se concrétise par une absorption dans cette société, doit être l'objet de toute analyse de l'éducation. Un choix nous est alors offert : celui de sélectionner précisément l'éducation « scolaire ». Cette éducation *programmée* présente, en effet, l'avantage d'être à la frontière entre un objet centré sur la « scolarisation » et celui beaucoup trop vaste de l'éducation en général. Nous reprocherons au terme de « scolarisation » d'être trop cantonné dans la sphère de l'école et donc peu ouvert sur les sphères de socialisation en amont, notamment sur les questions de milieu social et de cercle familial. C'est pour cela que dans notre étude le terme d'éducation fera référence à cette éducation *programmée*, afin de garder les influences sociales et familiales du rapport de l'élève aux institutions scolaires alors que la dimension *spontanée* de l'éducation en sera écartée (Reboul O., 1989).

1.2.2 L'éducation « programmée » comme objet de recherche

Dans la perspective d'une définition de l'éducation qui puisse délimiter un objet de recherche précis, il convient de signifier que la sphère éducative est aussi large que la sphère sociale et que ses relations avec le monde environnant s'avèrent tout au moins aussi complexes. Néanmoins, se focaliser sur une partie de l'éducation : à savoir celle qui se concentre autour des opportunités de scolarisation des individus, n'est pas aussi réducteur qu'il n'y paraît *a priori*.

En premier lieu, il est intéressant de voir dans le rapport de l'élève à l'école tout le jeu des représentations sociales dans lequel il est impliqué. C'est à travers cette relation que s'exprime aussi toute une partie de l'autre sphère de socialisation des individus qui participe à une « éducation » globale des individus, c'est-à-dire la sphère familiale. Il est possible d'utiliser alors ce lien à l'école comme indicateur des relations familiales et, de manière plus générale, du contexte social qui le gouverne (Bhatnagar R.P., 2005). L'observation des effets de l'éducation permet de faire alors un diagnostic social autant à l'échelle individuelle qu'à l'échelle de la société : suivre les parcours scolaires et appréhender le circuit scolaire comme un certain indicateur du rôle de l'environnement social et politique, doit constituer la trame de notre approche de l'éducation.

De plus, si nous ne pouvons ignorer cet enchaînement de processus qui rattache les individus à leur ascension sociale, tout au long de leur cycle de vie, il apparaît alors nécessaire de respecter et d'observer l'organisation de ces relations (Hanchane S., Moullet S., 1999). Le parcours scolaire des individus reste une expérience qui se joue sur des interactions

dynamiques entre l'individu, l'école, la famille et les sphères sociales de niveau supérieur. Tous ces éléments sont contenus dans le circuit scolaire qui ne peut s'appréhender que comme un tout, un ensemble systémique dont il appartient à l'observateur d'extirper la logique, au moyen de ce repère qu'est l'éducation dans sa résonance scolaire, soit l'éducation *programmée*.

À la nécessité de poser le phénomène éducatif comme un ensemble organisé s'ajoute la tâche de raisonner sur des niveaux d'analyse différents. Les comportements scolaires expriment une part des relations entre individu et société, à travers les conditions de vie que l'éducation apporte. Et le rapport à l'école concerne aussi bien l'individu et ses opportunités éducatives propres, qu'une avancée de la société à laquelle il se rattache. Il faut alors le considérer aussi bien dans les dynamiques individuelles de scolarisation qu'à travers les intérêts d'ordre politique qui le façonnent.

Pour envisager une définition fonctionnelle de l'éducation, il faut procéder à un attachement rigoureux du terme à l'objet auquel elle fait référence, en l'occurrence le circuit scolaire, et ce à différents niveaux.

1.2.3 Différents niveaux d'analyse de l'éducation

Les améliorations de la société dans le contexte de l'éducation doivent être comprises à travers le jeu des niveaux d'analyse qui s'emboîtent et à travers les différentes échelles temporelles qui les composent.

À un niveau strictement micro, l'éducation se présente comme l'ensemble des opportunités réelles de formation d'un individu, c'est-à-dire des possibilités d'acquérir de la connaissance et de s'émanciper. Le déroulement dynamique du processus éducatif doit aboutir à un changement social qui s'exprime aux niveaux méso et macrogéographique. D'un côté, l'éducation est le reflet des politiques éducatives et de la rigidité de la société qui contraint inexorablement le degré d'opportunités offert aux individus. Cela se traduit par une marche plus ou moins réussie vers une mobilité sociale facilitée et une intégration véritable à l'intérieur même de la structure sociale. D'un autre côté, elle est le support de l'ensemble des comportements éducatifs qui la font émerger.

L'éducation se rattache à des objets qui ne concernent pas les mêmes domaines et qui interagissent entre eux. Et il est impératif de respecter un certain emboîtement des niveaux d'analyse pour rendre compte au mieux de la dynamique de l'éducation. Cela implique que l'évaluation des faits scolaires reste fixée par les objets auxquels elle se rattache. Au niveau

des individus, les représentations du processus éducatif vont pouvoir s'estimer par ce qui se rattache à la participation au circuit scolaire. Nous nous efforcerons donc de mettre l'accent sur l'accès à l'école, la présence en cours (effective ou non), les critères de réussite. Nous pourrions développer la notion de circuit scolaire qui s'apparente largement au cycle de vie des individus. À un niveau méso, il convient de se retourner vers l'ensemble de ces parcours qui déterminent la dynamique éducative et de répondre aux questions suivantes : le chemin de l'école est-il facilité de manière générale ? Les comportements scolaires dépendent-ils exclusivement de l'environnement social ? La machine éducative est-elle réellement productrice de changement social ? Dès lors, le questionnement ne concerne plus uniquement le rapport à l'école mais l'ensemble des dynamiques qui affectent l'éducation dans une société.

Et c'est là qu'intervient un jeu temporel différent. Rendre compte de l'éducation au niveau de la sphère sociétale ne s'appuie plus sur une échelle de temps courte, comme celle des circuits scolaires, mais sur des périodes plus longues. Les temporalités qui se dessinent doivent être mises en relation et déboucher sur une approche dynamique de l'éducation. L'observateur qui prétend interpréter les mécanismes de la machine scolaire a pour tâche d'établir des liens entre les comportements issus d'opportunités individuelles d'éducation et les grandes lignes des politiques éducatives.

Apprécier l'éducation dans une perspective fonctionnelle revient à sélectionner les mesures disponibles qui relèvent du domaine scolaire. L'alphabétisation vient se placer au premier plan dans le panel des indicateurs du phénomène éducatif.

1.2.4 Alphabétisation : un indicateur indirect de l'éducation

Les avancées en matière d'éducation, à travers les politiques aussi bien internationales que locales, sont basées sur une conception de l'éducation plus pragmatique (U.N.E.S.C.O., 2006). Les buts poursuivis s'agencent autour de l'idée de faire acquérir un certain nombre de compétences à l'ensemble des sociétés. C'est pour cela qu'on ne parle plus, à ce niveau là, d'éducation mais qu'on utilise les traductions du terme anglais « *literacy* ». Émergent de cette notion assez vaste²⁶ les termes d'« alphabétisme » et d'« alphabétisation » qui désignent respectivement un ensemble autonome de compétences et le processus d'apprentissage de ces compétences. Ces notions ont évolué et leur définition est devenue de plus en plus complexe à

²⁶ Le mot « *literate* » a longtemps signifié « familier avec la littérature » ou « ayant reçu une bonne éducation, instruit ». Il désigne aussi à partir du XIX^{ème} siècle les aptitudes à lire et à écrire un texte (U.N.E.S.C.O., 2006).

tel point qu'il est nécessaire de replacer les différentes acceptions de ces termes avant de délimiter l'utilisation qu'il en sera faite dans cette étude (Fransman J., 2005).

Les théories de l'alphabétisme, d'abord centrées sur une vision strictement individuelle du processus éducatif, ont progressé vers des conceptions qui englobent le contexte social au sens le plus large. L'alphabétisme ne fait plus référence au processus d'acquisition des compétences cognitives de base mais renvoie aussi à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socio-économique et personnel de l'individu. Autour de la difficile traduction du terme de « *literacy* », se retrouve un certain nombre de mots qui renvoient à une acception francophone de ce concept. En français, on utilise « alphabétisme » et « analphabétisme » pour traduire « *literacy* » et « *illiteracy* » tandis que l'expression « alphabétisation » est utilisée pour désigner le processus d'acquisition de l'alphabétisme. Le problème d'insuffisance des compétences de lecture et d'écriture était considéré en France, jusque dans les années quatre-vingt, comme étant limité aux populations immigrées d'Afrique et d'Afrique du Nord qui devaient maîtriser une seconde langue. La persistance de problèmes d'alphabétisme relevée chez les populations françaises a fait apparaître le terme d'« illettrisme » pour que ces dernières, aux compétences limitées en lecture et en écriture, n'aient pas le sentiment d'être comparées aux travailleurs immigrés qualifiés d'« analphabètes ». Ainsi le mot « illettrisme » a fini par qualifier le niveau de ceux qui avaient suivi en totalité ou en partie le cycle de l'école primaire française sans y acquérir les compétences requises (Fernandez B., 2005). Le développement du rôle fonctionnel de l'alphabétisme dans son acception actuelle a permis la révision de ce concept francophone et a donné naissance à celui de « littératie », qui fait référence, avec l'évolution des technologies, aux compétences jugées importantes pour les sociétés de l'information.

Mais l'abondance des termes qui sont liés au domaine éducatif ne doit pas faire oublier le premier sens de l'alphabétisme car c'est sur l'appréciation d'un certain nombre de ces aptitudes que repose la possibilité d'orienter les politiques, et de définir des programmes éducatifs qui tiennent compte du potentiel déjà développé par les individus. L'interprétation la plus courante de l'alphabétisme est de dire qu'il s'agit d'un ensemble de compétences tangibles, en particulier des compétences cognitives de lecture et d'écriture (U.N.E.S.C.O., 2006). Ce sont des aptitudes fondamentales qui permettent d'accéder au savoir et à l'information, car c'est sur elles que repose l'ensemble du développement éducatif à venir. L'utilisation du terme « alphabétisme » permet, entre autres, dans le contexte actuel plus complexe et plus abouti, une floraison de métaphores pour désigner d'autres types de compétences, comme « alphabétisme des médias » ou « alphabétisme scientifique » par exemple. Mais la définition sous-jacente de ce terme reste la même. Il concerne des individus

qui possèdent ou non une pratique du savoir, et implique qu'il soit possible d'effectuer, sur eux, une série de mesures.

Le principal problème relatif à une démarche qui se propose de quantifier qui est alphabétisé et dans quelle mesure il est possible d'utiliser cette information, réside, d'une part, dans le développement d'une vision englobante de l'alphabétisme à l'échelle internationale et d'autre part dans la cohabitation de conceptions régionales et nationales différentes. Même si ces définitions de l'alphabétisation tendent à faire écho à un alphabétisme fonctionnel global, la persistance de variations à l'échelle des États peut être responsable d'un manque de précision normative dans les informations relatives à l'alphabétisation (cf. fig. n°1).

FRANCE

En France, on considère l'alphabétisme *a contrario*. L'insuffisance de la capacité à lire et à écrire en langue française se retrouve sous deux appellations qui concernent des situations différentes. On parle d'*analphabétisme* pour les personnes étrangères ou d'origine étrangère n'ayant jamais appris de code écrit. On parle d'*illétrisme* pour les personnes qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture et de l'écriture pour être autonome dans les situations simples de la vie courante.

BRÉSIL

L'Institut brésilien de géographie et de statistique définit comme « alphabètes du point de vue fonctionnel » les personnes qui ont suivi quatre ans de scolarité ; celles qui n'en ont pas fait autant sont considérées comme « analphabètes du point de vue fonctionnel ».

INDE

Le recensement national précise qu'une personne est alphabète quand elle est capable de lire et d'écrire dans une langue quelconque.

ISRAËL

Le ministère de l'Éducation utilise les termes locaux *oryanut* (compréhension de la lecture,

écriture et autres compétences linguistiques) et *boryanut* (personne dépourvue d'éducation ou de connaissances, ou qui n'a rien appris ou ne sait pas lire ni écrire) dans les directives et les documents officiels.

KENYA

L'enquête de 1994 du Bureau central de statistique définissait comme alphabètes les personnes âgées de 15 ans et plus qui répondaient qu'elles savaient lire et écrire.

Le recensement national de 1999 a recueilli des données sur l'éducation d'où ont été tirées des informations sur l'alphabétisme ; quatre années d'études primaires sont considérées comme nécessaires pour l'acquisition d'un alphabétisme durable.

NÉPAL

L'alphabétisme est traditionnellement défini comme la faculté de lire, d'écrire et de compter, assorti d'un alphabétisme fonctionnel.

L'alphabétisme doit être en népali, bien que le Conseil de l'éducation non formelle, organe responsable de la formulation de la politique d'alphabétisation, reconnaisse l'alphabétisme dans la langue maternelle.

Source : U.N.E.S.C.O., 2006

Fig. n°1 : Quelques conceptions nationales de l'alphabétisation et de l'alphabétisme

Ces définitions de l'alphabétisation et de l'alphabétisme illustrent le caractère indirect des indicateurs qui en découlent. Non seulement ces définitions sont assez éloignées, mais en plus elles impliquent des modes de comptage concernant les personnes qui possèdent les compétences requises relativement peu homogènes.

Néanmoins, la notion d’alphabétisation permet le recensement des personnes qui ont acquis ou sont en train d’acquérir les compétences de base. Conserver la définition de l’U.N.E.S.C.O. d’une personne alphabétisée, c’est-à-dire « *une personne qui a acquis la connaissance essentielle et les compétences qui la rendent capable de s’engager dans toutes les activités dans lesquelles l’alphabétisation est nécessaire pour un fonctionnement en communauté effectif* », suggère la possibilité de comparer les États, les régions entre elles pour définir les politiques éducatives à venir ou conforter la réussite de certains systèmes scolaires. Aborder les capacités éducatives à différentes échelles renvoie dans ce cas à des significations et à des impacts distincts selon les pays, mais elle peut faire partie d’une analyse globale, d’un état des lieux de l’alphabétisme. La comparaison s’arrête véritablement là où commencent les profils socio-économiques des États. La pertinence d’un indicateur comme le taux d’alphabétisation, dont le calcul est relatif au mode de comptage des différents États²⁷, reste limitée (Cusso R., D’Amico S., 2005). Mais cette mesure, bien qu’indirecte, est largement utilisée dans toute approche socio-économique d’un pays, quelle que soit l’échelle retenue.

L’évolution des conceptions de l’alphabétisme et des mesures qui lui sont attachées dénote de la difficulté à déterminer une vision globale de l’éducation et de la fragilité des indicateurs qui en rendent compte. Il est donc peu aisé de ne s’appuyer que sur le taux d’alphabétisation pour donner une image complète de l’éducation dans un lieu donné. Il est possible d’utiliser une conception fonctionnelle de l’éducation pour pallier le manque d’exhaustivité des indicateurs dont nous disposons : en utilisant d’autres indicateurs qui touchent la sphère des faits scolaires comme les taux de scolarisation (cf. fig. n°2).

Ensuite, puisque les conceptions de l’alphabétisme tendent à se rapprocher de celles de l’éducation en englobant le contexte social des individus d’une part, et les retombées de l’alphabétisation sur la société d’autre part, il faut élargir davantage notre étude. Intégrer la dimension géographique de l’éducation amène une réflexion nouvelle sur les phénomènes éducatifs. L’espace, c’est-à-dire l’espace habité par les hommes qui le façonnent et qui en restent dépendants, peut être alors envisagé comme support et réceptacle interagissant dans cette dynamique éducative.

²⁷ Les tranches d’âges qui rentrent dans le calcul du taux d’alphabétisation diffèrent selon les pays. En Inde on considère, actuellement, les populations alphabétisées à partir de sept ans.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION

(toutes tranches d'âge confondues)

Définition : Le total des effectifs dans un degré spécifique d'enseignement, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant le droit et l'âge légal d'entrée à l'école au même degré d'enseignement dans une année scolaire donnée.

Objectif : Le taux brut de scolarisation est largement employé pour montrer le niveau général de participation dans un degré donné d'enseignement. Il indique la capacité d'un système scolaire d'inscrire à l'école les étudiants appartenant à un groupe d'âge donné. Il est employé comme un indicateur de substitution du taux net de scolarisation dans l'absence de données sur les effectifs par âge simple.

Un taux brut de scolarisation élevé indique généralement un niveau élevé de participation des élèves appartenant ou non au groupe d'âge officiel.

TAUX NET DE SCOLARISATION

(par tranches d'âge)

Définition : Les effectifs d'un groupe d'âge officiel dans un degré donné d'enseignement exprimé en pourcentage de la population correspondante.

Objectif : Montrer l'étendue de la participation dans un degré donné d'enseignement des enfants et des jeunes appartenant au groupe d'âge officiel correspondant au degré donné d'enseignement.

Un taux net de scolarisation élevé dénote un niveau élevé de participation par la population ayant l'âge légal d'entrée à l'école.

Source : U.N.E.S.C.O., 2006

Fig. n°2 : Comparaison entre taux brut de scolarisation (TBS) et taux net de scolarisation (TNS)

Ces deux indicateurs comportent certaines limites quant à l'évaluation réelle des performances d'un système scolaire. Le TBS peut être supérieur à 100% à cause de l'inclusion des élèves ou étudiants ayant dépassé ou n'ayant pas atteint l'âge légal d'entrée à l'école, des entrants tardifs ou précoces et le redoublement. Le TNS n'est pas pertinent au niveau de l'enseignement supérieur car il est difficile de déterminer des groupes d'âge appropriés étant donné l'étendue des formations.

1.3 Pour une géographie de l'éducation

Reconnaître l'éducation comme partie intégrante du champ de la géographie c'est à la fois affirmer que l'éducation est un objet de la géographie à part entière et, à la fois, que le géographe occupe une place de choix pour appréhender ce phénomène. Quand il s'agit de traiter des spatialités et des temporalités des sociétés humaines, force est de constater que l'espace social n'est pas homogène. Et c'est justement cette hétérogénéité de l'espace social qui justifie la position du géographe qui s'intéresse à la différenciation sociale de la surface terrestre engendrée par les activités socio-culturelles des hommes (Di Méo G., Buléon P., 2005). Or, parmi les processus qui régissent la construction de l'espace social, il semble naturel d'y inscrire le phénomène éducatif. L'éducation produit de l'espace social, et il devient évident alors que le géographe peut s'intéresser à la configuration des inégalités qu'elle génère ou qu'elle absorbe.

Si une définition plus fonctionnelle de l'éducation a permis de juger des dynamiques de l'éducation en tant que processus global, et de s'interroger sur la participation des acteurs à ce phénomène, il faut cependant aller plus loin dans cette approche géographique de l'éducation. Il est nécessaire de considérer un phénomène qui s'apparente tout d'abord à des lieux : soit les instances scolaires qui déterminent la dynamique éducative, soit les espaces de la vie quotidienne dans lesquels elle s'inscrit. Mais il ne faut pas oublier que l'éducation s'intègre aussi dans le fonctionnement des territoires de façon plus générale. Comment donc, en bon géographe proposer un diagnostic territorial de l'éducation ?

Un moyen de s'atteler à cette tâche réside dans le croisement entre géographie sociale et géographie du développement, qui s'appuient toutes deux sur les opportunités éducatives du territoire, et sur l'analyse spatiale qui s'intéresse à une mesure du changement social. Pour cerner les implications d'une vision géographique de l'éducation, il convient, dans un premier temps, de rappeler les termes d'une géographie sociale de l'école qui s'attache à délimiter les inégalités territoriales de l'accès à la scolarisation. Ensuite, il faut considérer ce qui touche à la formation d'acteurs territorialisés. L'éducation est un objet géographique parce qu'elle s'adresse aux individus et façonne les activités humaines. En ce sens, elle devient bien plus qu'un indicateur de changement social : elle entretient des liens étroits avec les acteurs qui la régissent et les acteurs pour qui elle se dévoue. Enfin, il est possible de réfléchir sur les bases d'une géographie de l'éducation, en travaillant sur les pratiques et les modes de production de l'espace social, en soulignant les interactions sociales et spatiales qui sous-tendent le processus éducatif (Pumain D., Saint Julien T., 2001).

1.3.1 Géographie sociale de l'école

Nous pouvons distinguer dans la géographie sociale de l'école plusieurs pistes qui englobent la différenciation de l'espace scolaire, la territorialisation des politiques éducatives et l'évaluation des processus de scolarisation qui en découlent. Une première approche, qui s'apparente plus à une géographie de l'école et des faits scolaires, s'attache à définir la dimension spatiale de ces dits phénomènes. L'intérêt récent pour cette démarche et l'absence d'information sur la répartition spatiale des faits scolaires rend d'autant plus nécessaire la définition d'une approche géographique de l'éducation. Nous ne pouvons négliger que les phénomènes scolaires s'intègrent dans l'espace géographique non seulement parce qu'ils sont issus de choix politiques qui définissent une implantation des lieux de scolarisation mais parce qu'ils touchent les individus dans leurs itinéraires de formation (Rouault R., 2005). Les différentes dimensions spatiales que nous pouvons voir dans ces faits scolaires se traduisent

notamment par le rôle de la répartition spatiale des institutions scolaires, dans lesquelles se répartie la population scolarisable qui va poursuivre une formation plus ou moins longue. L'inscription de ces phénomènes scolaires dans l'espace fonctionne donc à différents niveaux, dans la localisation des lieux de formation, qui reflète les choix politiques, et dans la fréquentation de ces structures au niveau local. Une géographie de l'école et des faits scolaires permet donc une première analyse des manifestations spatiales de la scolarisation. Les lieux scolaires ne sont ni homogènes ni neutres. Il convient donc de développer cette démarche en amont et en aval : en observant les mécanismes de mise en place des systèmes scolaires au sein des territoires et en s'intéressant de plus près aux comportements scolaires qui ont été adoptés.

Aborder la mise en espace des politiques scolaires est un autre moyen de déterminer une géographie de l'école (Rouault R., 1994). En suivant l'exemple français de la démocratisation de l'enseignement, il ressort clairement un lien entre les politiques d'aménagement du territoire et les formes spatiales de la scolarisation pour au moins deux raisons. D'abord l'accès à une scolarisation de masse nécessite généralement un investissement au niveau des infrastructures qui se traduit spatialement par le développement de l'armature du système scolaire. Ensuite la définition administrative du fonctionnement des instances scolaires se base sur un découpage mathématique plus ou moins habile de l'espace. La connaissance des faits scolaires reste, en ce sens, largement affectée par la pertinence des cartes scolaires qui accentuent plus ou moins les déséquilibres régionaux. De plus, la scolarisation est un processus qui s'intègre au territoire dans le sens où elle est un « *ensemble des forces (matérielles, humaines, institutionnelles), qui contribuent à amener une classe d'âge dans des locaux scolaires pour y recevoir un enseignement [...] dont les contenus sont définis centralement* » (Charlot B., 1994 : 92). Une réflexion sur la géographie des faits scolaires permet de concevoir les rapports qui existent entre les différents centres d'impulsion politique et de mise en cohérence du social. Car c'est aussi au niveau des processus de scolarisation que se situe l'enjeu d'une telle entreprise.

L'analyse de la fréquentation des instances scolaires est bien plus qu'un moyen de mesurer le bon fonctionnement du système éducatif. L'évaluation des processus de scolarisation permet, entre autres, de rendre compte des flux scolaires qui sont le reflet d'une plus ou moins grande intégration dans l'espace social (François J.C., Poupeau F., 2005). Les inégalités territoriales de la scolarisation sont elles-mêmes un indicateur d'inégalités sociales en termes plus généraux (Hérim R., 1997). Les disparités que l'on observe dans la participation des individus au système scolaire n'expriment pas seulement des rapports d'accessibilité aux infrastructures scolaires plus ou moins tronqués par une répartition spatiale

hétérogène. C'est à travers ces inégalités territoriales que l'on peut identifier, en partie, les empreintes sociales reçues par les individus scolarisés au sein même des établissements, mais aussi à l'extérieur. La construction d'un diagnostic territorial de l'éducation va donc au-delà des logiques proprement scolaires et s'apparente davantage à une géographie sociale de l'école. Comme le souligne R. Rouault (2004 : 225), « *la géographie de l'école devient une géographie sociale de l'école lorsque l'inscription des faits scolaires dans l'espace établit les rapports dans l'espace entre les sous-ensembles de population en fonction de leurs caractères sociaux* ».

L'intérêt que peut porter le géographe à tout ce qui touche au domaine de l'éducation invite à un premier glissement entre une géographie de l'école et des faits scolaires et une géographie sociale de l'école. La première s'apparente à l'aménagement du territoire, et permet de mettre en relation répartition spatiale des infrastructures scolaires et accessibilité de l'éducation à des échelles méso et macrogéographiques. La géographie sociale de l'école traite des individualités. Elle examine la participation des individus au circuit scolaire en s'appuyant sur des espaces de formation qui mobilisent les compétences des acteurs engagés dans le processus éducatif.

À partir de cette réflexion sur une géographie sociale de l'école il est alors possible de tendre vers une approche plus exhaustive qui intègre la complexité du comportement des acteurs dans une analyse orientée de l'espace.

1.3.2 La formation d'acteurs territorialisés

Si nous considérons l'éducation dans un rapport à l'espace, un de ses objectifs apparaît donc clairement. La formation d'acteurs socio-économiques qui doivent gérer un territoire s'appuie sur l'éducation. Ce projet est alors à examiner sous plusieurs angles car l'éducation s'adresse à différents types d'acteurs. Elle concerne d'abord les habitants, dans le simple acte d'habiter, avec toute la dimension citoyenne qu'elle implique dans le « habiter ensemble ». Mais aussi, elle est relative aux intentions de ces individus habitants, leur implications plus ou moins importante dans la gestion d'un territoire. Elle peut toucher enfin la définition d'acteurs institutionnels.

L'éducation forme des individus qui habitent un territoire : des « habitants », dont l'observation permet de rendre compte de « *l'occupation de la Terre en liant l'existence à l'organisation des lieux et à l'idée que tout être vivant, a fortiori toute personne humaine, est un être " habitant ", inséparable des conditions de son " habitation "* » (Ferrier J.P., Hubert

J.P., Nicolas G., 2003 : 113). La relation homme-espace dans l'éducation prend alors une double forme. Elle est influencée par l'éducation qui manipule les êtres pensants dans la configuration et l'utilisation de leur territoire. Elle conditionne en amont les comportements sociaux dans la mesure où elle apprend en quelque sorte aux hommes à vivre ensemble, sous-entendu sur une même planète. Et en même temps, l'éducation dépend de l'espace pour pouvoir s'installer et mettre en marche ses rouages. En tant que processus de socialisation et d'interaction sociale elle nécessite des lieux pour s'y déployer (et pas seulement à l'échelle scolaire par ailleurs). Elle est aussi le reflet de cet espace social qu'elle crée. Elle fait donc référence à l'habitant qui est le premier à en bénéficier et qui demeure un opérateur spatial incontournable. Selon J.P. Ferrier (1998 : 84) l'habitant correspond : « *au niveau 1 des territoires, celui de la vie quotidienne, il est le référentiel qui détermine le niveau d'étude des phénomènes de différenciation spatiale selon les pratiques effectives de la personne humaine* ». Il est donc indissociable de l'éducation qui préside au déroulement de la vie d'un individu et qui vient s'y apposer au quotidien.

Mais l'éducation ne conditionne pas seulement l'acte d'habiter. La formation citoyenne appliquée à l'aménagement des territoires se rapporte incontestablement au champ de l'éducation, état de fait dont la géographie ne saurait se défendre (Masson-Vincent M., 2005). Quand il s'agit de rendre compte de la complexité du monde, l'utilisation de concepts spatiaux peut être un choix judicieux. La connaissance relative à l'espace est une aide certaine qui s'attache aussi bien à des considérations sur l'espace de la vie quotidienne, qu'à des réflexions sur l'avenir des territoires. De façon plus générale, le lien qui existe entre éducation et développement des territoires amène un certain nombre de questions sur ce qui doit découler des formations acquises. Le « vivre-ensemble » appelle nécessairement à une définition des transformations de la société en marche vers une certaine modernité. Les changements apportés par l'éducation sont inhérents au développement, dans la mesure où ses impacts touchent toutes les sphères des activités humaines. Il en résulte, outre la formation citoyenne d'individus habitants, la production d'acteurs de différents types qui agissent à des niveaux divers.

Le lien entre le processus éducatif et les acteurs qui y participent est double. L'éducation permet la formation des acteurs et l'aménagement du territoire est une conséquence directe de la gestion des instances éducatives par ces acteurs directement impliqués. L'ouverture à la vie sociale, la compréhension de la société dans laquelle les individus vivent sont des conditions évidentes sur lesquelles reposent les jalons de la future évolution de la société (Kesteloot C., Mistiaen P., Roelandts M., 1990). En ce sens, les

individus trouvent dans le processus éducatif un moyen de se préparer aux activités socio-économiques correspondant aux besoins quantitatifs et qualitatifs de la société.

Les comportements sociaux générés par l'éducation vont s'imprimer différemment sur l'espace. Au niveau de l'habitant, la proximité de l'école et la conscience collective environnante, c'est-à-dire l'ensemble des représentations collectives dans l'espace de sociabilité de la vie quotidienne, sont les principaux facteurs d'engouement pour l'éducation (Abric J.C., 1994). La participation des individus au système éducatif se transcrit sur l'espace de l'habitant : déplacements et trajets pour l'école, utilisation des infrastructures et activité du système éducatif, mobilité socio-spatiale... Au niveau des acteurs, la participation plus ou moins grande au processus éducatif s'exprime aussi bien à travers la gestion même des structures scolaires, qu'à travers l'utilisation des résultats de l'éducation directement dans la dynamique territoriale. Et si les échelles spatiales s'ajustent aux niveaux d'analyse c'est parce que l'éducation se manifeste à travers tout le territoire.

1.3.3 Vers une analyse orientée de l'espace

La complexité des comportements individuels dans une double relation entre éducation et acteurs territorialisés n'est pas le seul obstacle à dépasser. Les opportunités éducatives ne dépendent pas uniquement de la sphère individuelle proprement dite : on ne peut négliger l'importance du niveau d'analyse sur lequel on se penche car c'est lui qui dénote du potentiel éducatif offert. Si l'offre éducative se rapporte à l'espace, lien qui se décompose assez bien dans une géographie de l'école et des faits scolaires, la piste vers une approche géographique de l'éducation mène vers une conception multi-niveaux des implications territoriales de la dynamique éducative.

Les liens entre éducation, espace et politique sont les premiers éléments de ce qu'il faut envisager comme un complexe territorial (Di Méo G., Buléon P., 2005). À un niveau méso et macrogéographique l'éducation va se rapporter à un ensemble de structures, lesquelles dépassent les schémas mentaux qui conditionnent et préconditionnent un déroulement positif du parcours éducatif. Elle fait donc référence aux institutions physiques et matérielles et aux intérêts politiques qui influent lourdement sur l'offre éducative relative à un État donné (Charlot B., 1994). Pour qu'un territoire présente des caractéristiques éducatives favorables à l'émancipation de ses individus, il doit avoir la présence effective d'infrastructures d'éducation et d'un potentiel humain éduqué. Il doit aussi accorder un intérêt certain au système éducatif qui accompagne toute expérience de développement. Autrement dit, il fait référence à un ensemble de choix qui reflète la société qui les a produits.

L'éducation peut se concevoir aussi comme un indicateur territorial de développement. Il est nécessaire alors de recueillir deux types d'information pour saisir le reflet de l'éducation sur un territoire : la présence spatiale d'empreintes éducatives et le contexte social: D'une part, les infrastructures scolaires dénotent des politiques d'aménagements en faveur ou non de l'éducation et d'une implication d'ordre plus générale dans le processus de développement. Cette information peut s'étendre ensuite aux efforts d'accessibilité de ces infrastructures qui vont évidemment conditionner fortement les comportements des habitants à arpenter leur territoire dans une préoccupation éducative ou non. D'autre part, la transcription spatiale du phénomène éducatif passe évidemment par la généralisation de l'accès à la connaissance : le jeu du contexte social doit être estompé dans une dynamique éducative plus globale qui se traduit, dans un tel contexte, par un effacement progressif des inégalités (Hérin R., 1997).

À un plus niveau micro, l'éducation va jouer sur l'intégration socio-spatiale des individus (Rhein C., 2000). Le phénomène éducatif se rapporte pleinement à l'espace social. Les inégalités de scolarisation, de formation et de choix éducatifs, en résumé les inégalités de ce qui constitue les opportunités éducatives, sont à mettre en rapport avec la division sociale de l'espace. Ce qui se retrouve dans une géographie de la ségrégation socio-spatiale des territoires entre pleinement dans la perspective d'une géographie du développement qui absorbe en plus les dynamiques politiques et économiques sous-jacentes aux stratégies des sociétés. En considérant une vision fonctionnelle de l'éducation, qui définit celle-ci comme l'ensemble des conditions nécessaires à la construction et à la stabilité de la société, il est possible de raisonner sur les différents niveaux d'analyse qu'implique une approche géographique de l'éducation. Les différents objets qu'elle impose s'amalgament alors en un ensemble systémique dont il faut conserver la cohérence et les interconnexions qui le constituent. L'analyse des systèmes scolaires et des structures de formation, émergeant des choix politiques, de laquelle nous pouvons tirer des informations sur la qualité effective des opportunités éducatives offertes, est un premier élément. À un niveau plus micro, il est possible d'intégrer les acteurs de la scolarisation qui s'impliquent dans les dynamiques spatiales (les individus scolarisables et scolarisés, les individus qui ont conditionné ces choix par l'ensemble des représentations qui jouent sur les comportements scolaires, avec leur logiques socio-spatiales propres).

Pour conclure, une approche géographique de l'éducation, qui correspond à une analyse orientée de l'espace, vient se placer à un niveau plus « systémique » (De Rosnay J., 1977), et plus complexe qu'une géographie sociale de l'école (cf. fig. n°3). Les raisonnements

sur le développement relatif au bien-être des sociétés ne peuvent se passer du domaine éducatif. C'est pour cela qu'il convient de rattacher les évolutions sociétales, qui définissent les progrès de l'éducation et du changement social aux conditions de scolarisation, à la participation réelle au circuit éducatif. Même si les dynamiques observées ne correspondent pas à une seule échelle temporelle, elles appartiennent quand même au processus éducatif dans son ensemble.

Il faut s'appliquer à repérer les discontinuités spatiales du phénomène éducatif aussi bien dans les espaces de la vie quotidienne que dans les espaces économiques et politiques d'échelle supérieure.

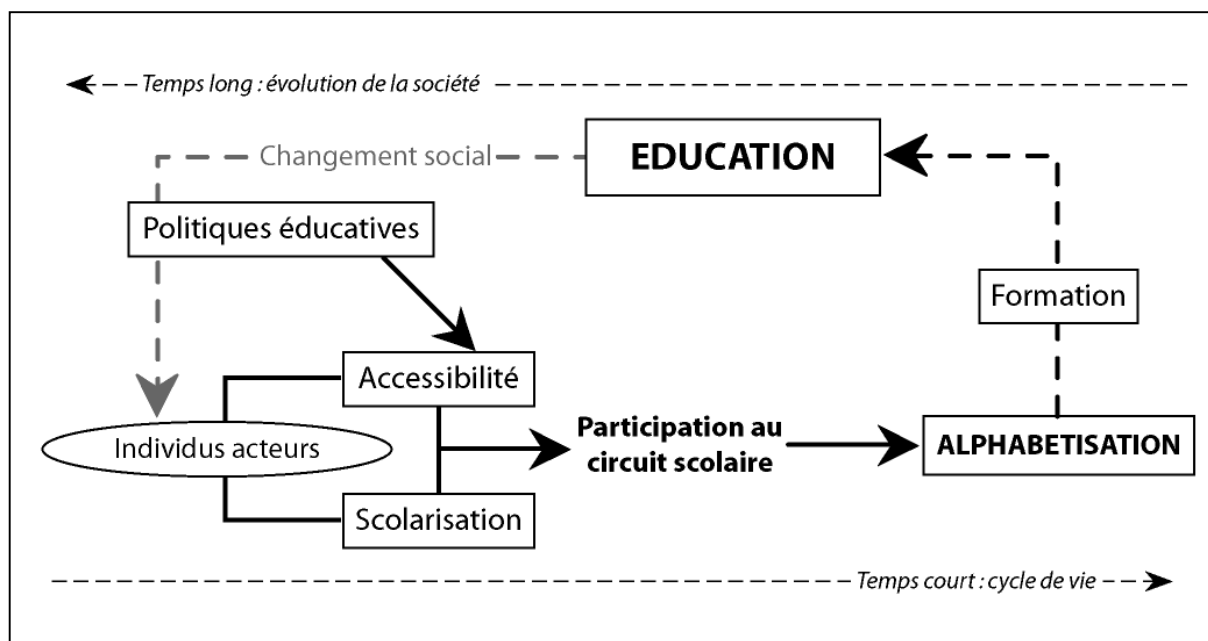


Fig. n°3 : L'éducation comme processus systémique

Ce schéma comporte les éléments que nous pensons essentiels pour notre approche de l'éducation au Kerala. Des liens théoriques seront tissés entre les individus-acteurs et les dynamiques d'ordre sociétal. Les individus participent au circuit scolaire en fonction des conditions de scolarisation, soit de l'accessibilité des infrastructures et de leur propres possibilités. Les résultats s'évaluent en termes d'alphabétisation et de formation, avant de déterminer les changements sociaux qui s'opèrent dans le cadre éducatif. Ces bouleversements, qui s'effectuent sur une échelle temporelle beaucoup plus longue se répercutent sur les politiques éducatives et les individus qui en sont acteurs.

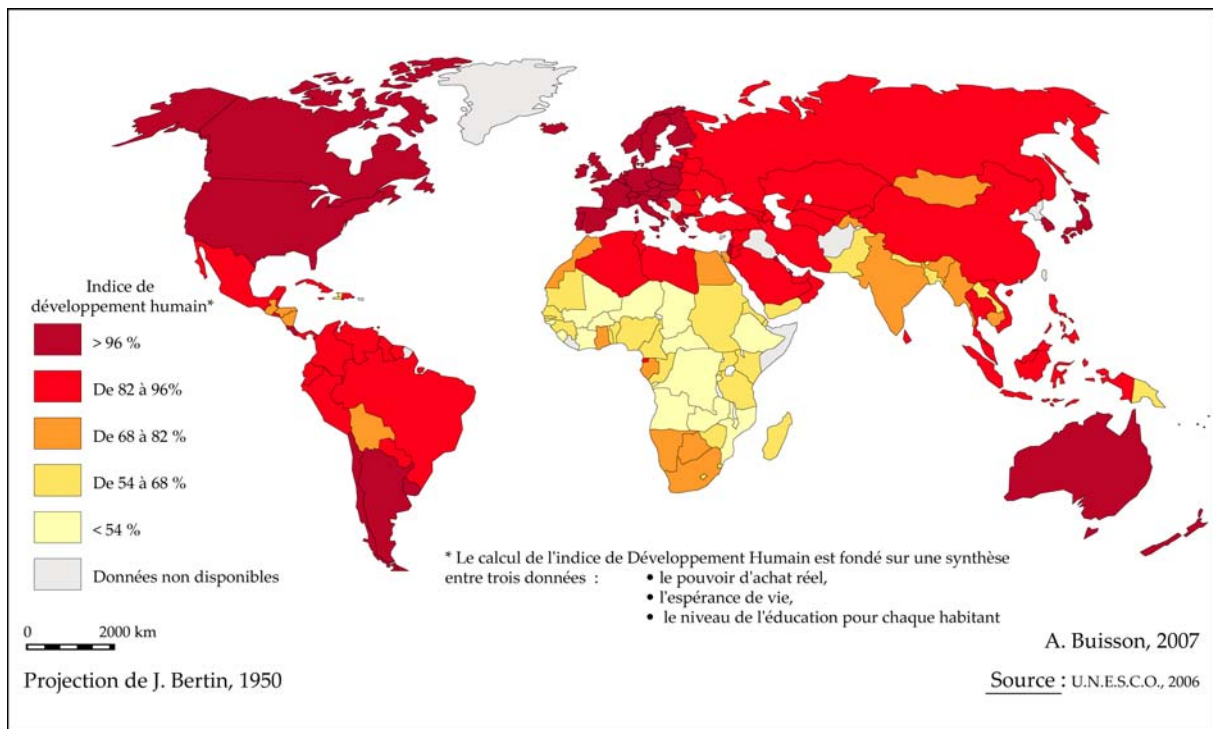
L'évolution des concepts de développement et d'éducation intrinsèquement liés, nous amène, au-delà d'une redéfinition plus précise de la modernisation, à rechercher du côté des questions de distribution spatiale et de potentiel local, notamment dans un contexte de durabilité qui prend en compte de plus en plus les échelles microgéographiques. Il est donc nécessaire d'envisager les liens qu'entretiennent éducation et développement avant de les explorer de façon plus concrète dans le contexte de notre étude qui est celui de l'Inde et plus particulièrement celui du Kerala.

CHAPITRE 2

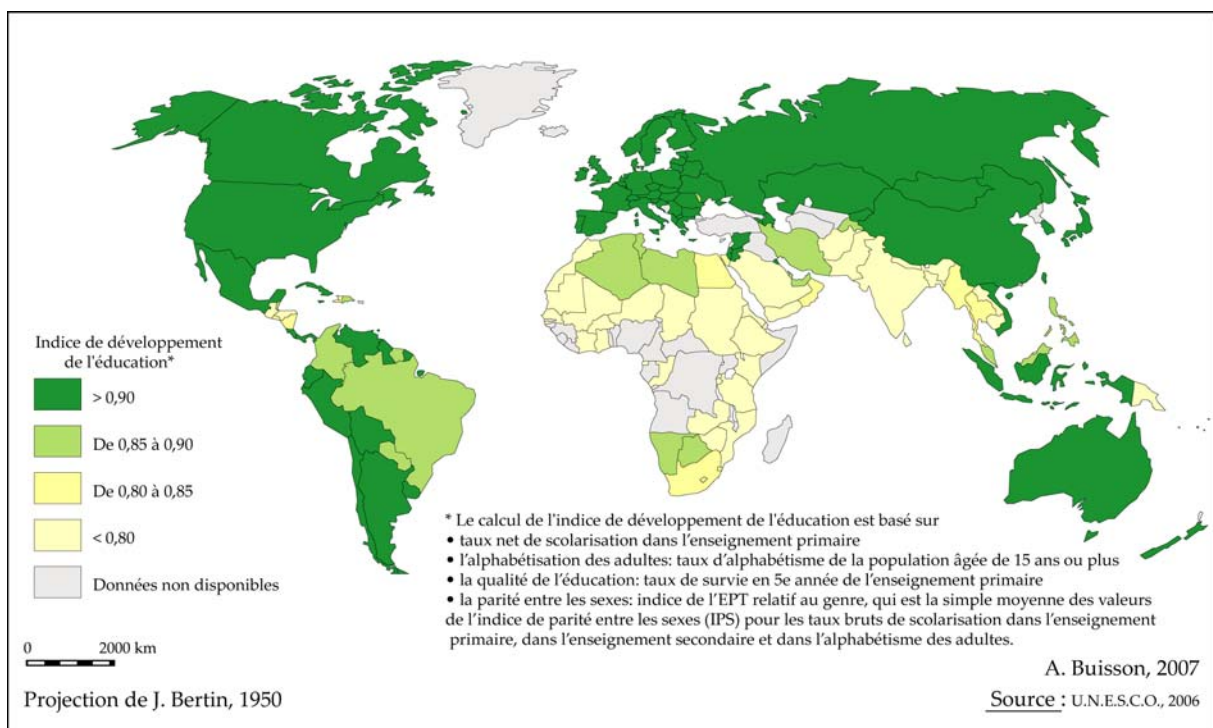
LES FORMES D'INTERDÉPENDANCE ENTRE ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT

Il existe inéluctablement un lien entre l'éducation et le développement, parce que l'éducation joue un rôle essentiel dans le fonctionnement des sociétés en général. Lorsque nous souhaitons examiner les moyens dont on dispose pour relier éducation et développement il est nécessaire de s'intéresser au rôle social de l'éducation. Outre le développement des compétences individuelles dans des perspectives de développement personnel ou dans des ambitions d'intégration sociale, l'éducation s'exprime à travers une double dynamique. D'une part, elle reste soumise au contexte social qui la construit et d'autre part, elle produit un changement social dont elle se nourrit en retour (cf. **chapitre 1** fig. n°3). Il faut rappeler le fait que les territoires où un bon nombre de personnes n'ont pas encore l'opportunité d'être scolarisées présentent un handicap certain pour leurs perspectives d'avancée sociale. C'est pour cela que la volonté d'éducation se retrouve dans les politiques de développement, conformément à des visées mondiales d'amélioration de la qualité de vie²⁸. Si le développement et l'éducation apparaissent intimement liés, la nature même de cette attache demeure nettement paradoxale, et ce, à différents points de vue. Néanmoins il est possible de partir d'un constat : la répartition mondiale du développement (mesurée avec l'indice de développement humain) coïncide avec celle du développement de l'éducation (et pas seulement parce qu'une partie de l'information éducative est intégrée au calcul de l'IDH).

²⁸ Le P.N.U.D. définit clairement, dans son *Rapport mondial sur le développement humain* (1990), le développement humain comme « *un processus visant à élargir l'éventail de choix offerts à la population. Le plus crucial de ces choix concerne la possibilité de vivre longtemps et d'être en santé, d'être instruit et d'avoir accès aux ressources nécessaires pour avoir un niveau de vie acceptable* ».



Carte n°2 : Indice de Développement Humain à travers les États du monde en 2004



Carte n°3 : Indice de développement de l'éducation à travers les États du monde en 2002

Nous retrouvons la dichotomie entre les pays du Nord et les pays du Sud qui laisse transparaître des niveaux de développement et des niveaux d'éducation à atteindre (cf. cartes n°2 et 3). Mais la relation directe entre éducation et développement reste difficilement mesurable, ne serait-ce que parce que le type de développement en lui-même conditionne les stratégies éducatives des différents États. Le développement, dans ses multiples formes, et sous ses différentes acceptions doit attirer alors notre attention. Pour replacer l'éducation dans son contexte social plus général, il faut avoir une idée précise du développement auquel elle s'adresse. En effet, le développement est un phénomène qui se retrouve soumis à une double détermination. Il désigne d'abord une dynamique : le développement est « *le mouvement nécessaire de déploiement du principe actif, que l'on dira naturel car il trouve en lui-même les sources de son mouvement* » (Godard O., 2001 : 67). En ce sens, lorsqu'on attache l'éducation à ce système, il convient d'en explorer les qualités qui accélèrent ou ralentissent cette dynamique. Mais le développement est aussi un état à atteindre, une abstraction qui passe par un certain nombre d'indicateurs auxquels l'éducation appartient. L'éducation est alors à la fois l'indice d'une société développée et un facteur de développement en elle-même.

Pour examiner les formes d'interdépendance entre éducation et développement, nous rappellerons, dans un premier temps, le rôle social de l'éducation. Dans un second temps, nous replacerons la notion de développement dans son contexte épistémologique. Dans un troisième temps, nous dégagerons les éléments qui posent l'éducation comme un moteur de développement, si ce n'est le moteur primordial.

2.1 Rôle social de l'éducation

Ce qui est frappant dans le cas de l'éducation c'est qu'elle reste intimement soumise au contexte social dans lequel elle se déploie. L'éducation concerne avant tout l'homme en tant qu'animal social (Hummel C., 1993). Outre les possibilités d'enrichissement personnel qu'apporte la connaissance, l'éducation reste une « machine sociale ». La faculté de l'homme à bénéficier de l'éducation est totalement dépendante du monde dans lequel il évolue : en d'autres termes, il ne peut se développer et bénéficier pleinement des valeurs positives de l'éducation que par l'interaction avec l'autre, quel que soit le cadre social.

L'éducation transmet aux générations nouvelles l'héritage culturel de la société. À cette fonction conservatrice s'ajoute une fonction plus ambitieuse de transformation de cet héritage. De fait, l'éducation, en façonnant l'interaction sociale, porte en elle-même les

germes d'un changement social²⁹, soit « *toute transformation observable dans le temps, qui affecte, d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire* » (Rocher G., 1972).

2.1.1 Un processus de changement social

Le rôle de l'éducation dans le changement social est primordial. Selon I. Morrish (1972 : 57), « *les écoles n'existent pas seulement pour refléter et concilier l'héritage culturel d'une société et les transformations en cours, elles existent aussi pour aider à la promotion du changement social et des réformes*³⁰ ».

Tout d'abord, le changement social peut être défini comme un changement des relations sociales qui déterminent un ensemble organisé appelé « société ». L'éducation est souvent perçue comme un instrument d'avancée sociale. Si le rôle de l'éducation est de transmettre aux générations nouvelles un héritage culturel, elle peut tout aussi bien transformer cet héritage. Le changement social se situe donc dans la diffusion des normes, des valeurs, des structures intellectuelles et culturelles, des savoirs et des pratiques sociales, entre un instinct de conservation – de manière à garantir la cohérence sociale acquise – et la transformation effective de ce patrimoine. L'éducation, en ce sens, est un facteur de changement social dans la mesure où elle peut préparer à l'amélioration des rapports sociaux en développant de nouvelles valeurs sociales (Dewey J., 1939).

Cela dit, s'il existe une frontière assez mince entre changement et progrès social, il est hors de propos de confondre ces deux termes. Le progrès social peut apparaître comme la forme achevée du changement social ou plutôt, tout changement social devrait être un progrès au sens strict du terme. Le terme de « progrès social » apparaît dans la littérature anglo-saxonne (*social progress*) sous une définition assez large comme le cite par exemple S.R. Nair (1996 : 123) : « *un changement social pour être synonyme de progrès devrait réduire l'analphabétisme, réduire le chômage, améliorer les échanges sociaux et accroître le niveau de vie de la population dans son ensemble*³¹ ». Malgré tout, il ne peut être totalement assimilé au changement social. Ce dernier, en lui-même, peut être source de souffrances car il se traduit par le déclin des anciennes appartenances sociales et l'apparition de nouvelles identités

²⁹ Le terme de « changement social » est la traduction littérale de *social change*.

³⁰ « *Schools exist not merely to reflect and mediate the cultural inheritance of a society and current change, they exist also to assist in the promotion of social change and reform* ».

³¹ « *A social change if it should be a progressive one should reduce illiteracy, reduce unemployment, provide for better social interaction and should improve the standard of living of the population as a whole* ».

plus valorisées. Il y a donc un processus d'acculturation au sein d'une même société. La disparition de certains groupes sociaux n'est pas forcément facile à supporter pour les individus qui ont vécu cette disparition (Tocqueville A., 1835). Considérer que l'éducation est un vecteur pour un changement social qui intervient au niveau des dynamiques de développement c'est donc mettre l'accent sur son intervention au sein de la relation dialectique entre développement et changement social. Dans sa dimension « humaine » le développement s'accompagne de changements sociaux, et au niveau de la croissance il s'enrichit doublement : par la modification de la nature de la production, du cadre de vie, de la structure sociale et des formes d'identification collective, et par la destruction de certains de ses obstacles grâce au changement social.

Cependant, une telle considération du lien entre éducation, développement et changement social peine à trouver ses marques si nous en restons à une échelle globale. L'accès à la modernité d'une société passe par l'éducation, mais le changement social s'exprime aussi au niveau des individus. L'apparition de ce processus, les opportunités d'amélioration sociale que l'éducation propose se traduisent avant tout à l'échelle individuelle. Nous pouvons d'ailleurs considérer deux exemples de cette relation entre éducation et changement social. L'échec de l'éducation, soit dans son acception française l'illétrisme, est un argument *a contrario* qui touche le niveau individuel puisqu'il est un facteur d'handicap dans la vie quotidienne des individus concernés. Autre exemple, un accès massif à la scolarisation ne doit pas être uniquement perçu comme un moyen de changement social global mais comme un élément qui offre plus d'opportunités, à l'échelle individuelle, de tendre vers un niveau de vie plus confortable. En d'autres termes, si l'éducation, au niveau macro conduit une marche vers le changement social, au niveau micro elle conditionne les mécanismes de socialisation.

Envisager les objectifs de l'éducation à travers des perspectives de changement social permet de mettre en évidence une double fonction inhérente à ce phénomène. À la fois l'éducation aide au maintien de l'évolution sociale globale, à la fois elle façonne les échanges sociaux. Le processus de socialisation, qui reste dépendant du cycle de vie des individus, quant à lui dépend de la faculté libératrice que l'on accorde à l'éducation.

2.1.2 Éducation et socialisation

En effet, l'éducation se pose comme vecteur essentiel de socialisation en tant qu'elle permet justement l'apprentissage de la vie en société visant l'adaptation à l'environnement

social. Cela implique deux choses : l'intégration des élèves passe par l'assimilation de normes et d'une culture dominante et définit la place de l'individu face aux tâches et aux rôles sociaux qui lui incombent. Le rôle de l'éducation dans le processus de socialisation est donc double : il consiste d'un côté en l'apprentissage d'une culture universelle et d'un autre côté en l'acceptation d'un ordre social établi.

Dans l'édification de la société, cette assimilation d'une culture universelle, est possible par ce que E. Durkheim (1922) appelle l'« *autonomie de la volonté* », c'est-à-dire l'intériorisation progressive des normes collectives. L'école a des vertus libératrices et doit être le berceau d'une éducation morale basée sur la discipline et l'attachement au groupe. À terme, dans cette vision idéale de l'éducation, la division sociale de la société sera compensée par une unité culturelle d'un nouveau type. Si à cette conception est traditionnellement confrontée celle de P. Bourdieu et J.C. Passeron (1970) qui insistent sur la question de la reproduction sociale, elle a le mérite de mettre l'accent sur la cohésion sociale qui découle de la capacité des individus à assurer leur intégration à la société moderne.

D'un autre côté, si la socialisation se caractérise surtout par l'intégration de modèles culturels, elle s'appuie aussi sur la légitimation d'un ordre social contestable. Les travaux de P. Bourdieu et J.C. Passeron (1970) établissent clairement un lien entre l'éducation et la reproduction des hiérarchies sociales. Le monde idyllique et fermé dans le postulat de l'éducation libératrice ne résiste pas aux réalités des structures de pouvoir de la société : l'éducation, en ce sens, imprime aux individus cet ordre social établi, et ne lui permet pas de s'émanciper dans la mesure où elle porte en elle-même les stigmates des hiérarchies sociales existantes. Cette vision du rôle social de l'éducation met en avant la dimension illusoire de celle-ci : la culture scolaire est loin d'être universelle et objective. En amont, la culture de classe détermine le processus de socialisation et engendre la reproduction de l'ordre social en aval. Les opportunités libératrices de l'éducation sont largement limitées par l'appartenance à un groupe, l'éducation permettant de légitimer l'ordre social existant. Malgré tout, si pour P. Bourdieu et J.C. Passeron (1964) la réussite scolaire est définie par l'origine sociale, toute forme de déterminisme mécanique, qui voudrait que l'ensemble des étudiants issus des classes inférieures connaissent l'échec scolaire ou inversement, est à bannir. Les étudiants sont loin de constituer un groupe social homogène et sont irréductibles à leur classe d'origine. Opposés d'abord à cette thèse, dans une perspective marxiste, C. Baudelot et P. Establet (1975) dénoncent plus ardemment le biais de l'école en procédant à une analyse de correspondance de l'institution scolaire. La division entre les filières générales et les filières techniques du système français reproduirait la coupure de la société en deux classes.

Le rôle social de l'éducation n'est donc pas sans équivoque. Le processus de socialisation imputé au phénomène éducatif oscille entre l'accès à une culture universelle sur laquelle se développe l'intégration des individus à la société (théorie fonctionnaliste de E. Durkheim), et un ajustement entre origines sociales et destins sociaux, placé sous le joug de la hiérarchie sociale (théorie de non-socialisation de P. Bourdieu) (cf. fig. n°4). Si les « destins d'exceptions » existent, les processus de mobilité sociale restent limités (Bourdieu P., Passeron J.C., 1964).

<u>THÉORIE FONCTIONNALISTE</u>	<u>THÉORIE DE NON SOCIALISATION</u>
- Autonomie de la volonté de l'individu	- Ajustement entre origines sociales et destins sociaux
- Diffusion d'une culture universelle	- Légitimation d'un ordre social contestable
- Ecole libératrice	- Reproduction des hiérarchies sociales
- Processus <i>méritocratique</i> de sélection basé sur une culture universelle	- Processus <i>arbitraire</i> de sélection au service d'une culture de classe dominante

Fig. n°4 : Éducation et socialisation dans les principales théories de la socialisation scolaire

Ces deux théories définissent de manière assez exhaustive la socialisation dans la mesure où elle désigne le processus par lesquels les individus s'approprient les normes, valeurs et rôles qui régissent le fonctionnement de la vie en société. Elle a donc deux fonctions essentielles, à savoir favoriser l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et maintenir un certain degré de cohésion.

Le lien entre éducation et hiérarchie sociale est donc l'élément essentiel pour comprendre le rôle de l'éducation dans la société et dans le processus de développement. Qu'elle permette de remettre en cause ou qu'elle facilite la reproduction de la distribution sociale existante, l'éducation entre en ligne de compte dans l'explication des inégalités.

2.1.3 Inégalités et expérience éducative

Pour comprendre le mécanisme éducatif et ses implications sur la vie sociale des individus, il faut insister sur le fait que l'éducation est un moyen de jouer justement sur la distribution des rôles sociaux. Les inégalités, qui existent dans toute société, peuvent être corrigées, malgré les phénomènes de reproduction inhérents au système éducatif. C'est du moins ce que l'on attend lorsqu'on s'interroge sur la dimension strictement qualitative du développement. En ce sens, les mécanismes de changement social vont produire une certaine marge de mobilité. Mais cette nouvelle logique des inégalités ne nie pas que l'éducation a pour vocation la légitimation de l'ordre social, c'est-à-dire la transmission du patrimoine culturel de la classe dominante, ni que l'accès à l'éducation permet de transcender la

prédétermination sociale. Elle soulève néanmoins une question quant à la subjectivité de l'individu-élève face à ses opportunités de progression sociale.

En effet, il est impossible de refuser l'idée que le rôle social de l'éducation reste dépendant de la nature subjective du rapport à la scolarisation. La socialisation scolaire est une expérience qui ne consiste pas uniquement en l'intégration de normes (universelles ou non). L'éducation détient en elle-même les moyens qui permettent à l'individu de prendre ses distances avec les logiques sociales qui guident son action. Autrement dit, l'individu peut s'accommoder de la multiplication des opportunités offertes par l'éducation qui reste plus ou moins dépendante, de façon globale, de la hiérarchie sociale existante. Le rôle et la place de la subjectivité de l'individu restent primordiaux dans « l'expérience » éducative (Dubet F., Martucelli D., 1996, Barrère A., Sembel N., 2005).

L'éducation est un mécanisme social qui met en cause directement le rapport individu-société dans la mesure où le comportement des individus vis-à-vis de leur expérience scolaire se traduit, à travers les apprentissages proposés, par des processus de socialisation mesurables à l'échelle de la société, et dans la mesure où les opportunités éducatives sont soumises à un certain nombre de contraintes. Le balancement entre mobilité sociale et reproduction indique un espace de subjectivation important qui n'est pas sans rappeler que l'éducation est avant tout au service de la société qui la développe. La liberté des individus à appréhender de façon positive leur expérience éducative reste alors une garantie de progrès social, si ce n'est la seule.

Le rôle social de l'éducation est donc de préparer un terrain favorable à la construction d'une société qui tend vers la modernité, vers ce que nous nommerons sa phase évoluée autant novatrice et humaniste qu'elle puisse être. Il s'intègre donc parfaitement dans la logique du développement. Cela dit, derrière ces perspectives de socialisation se cache bien évidemment l'objectif de fournir à la société des individus capables de se conformer à ses propres besoins. L'éducation est profondément liée à l'objet auquel elle est associée : son rôle oscille entre son engagement dans un bon fonctionnement sociétal et l'épanouissement plus ou moins réalisable des individus qui composent la société dans laquelle elle s'exerce.

Si la détermination du rôle social de l'éducation a permis de mettre en évidence l'importance de cette dernière dans le fonctionnement de toute société, nous constatons qu'elle reste dépendante du type de société dans laquelle elle s'inscrit. Les voies de développement choisies conditionnent donc son action possible.

2.2 L'éducation pour quel développement ?

Il faut exposer le contexte épistémologique du développement pour évaluer dans quelle mesure l'éducation s'intègre dans les discours globaux tournés vers des idées de durabilité et de participation (Chambers R., 1988).

2.2.1 Rappel sur le développement

La définition la plus courante du mot développer est « d'étendre ce qui était plié ou enroulé, de déployer ». La notion de développement renvoie donc à l'idée de « déplier » ce qui est contenu, ce qui existe déjà. En géographie, on a pris le sens de « *stade supérieur de la croissance, quand tout le programme a été accompli, quand l'équilibre stable et harmonieux a été atteint* » (Brunet R., Ferras R., Théry H., 1992 : 145).

Le terme s'est substitué à la notion de progrès, sans borne fixée par avance lors de la prise de conscience par l'Occident de son écart avec les pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Si le terme de « développement » a contribué à la propagation d'un modèle de vie humaine à visée unique, il est évident qu'il suscite des controverses dans la mesure où, trop général, il reste confondu bien souvent avec la croissance. Plus précisément, basée sur des notions de l'ordre d'un paradigme fonctionnel et productiviste (un développement pour et par la croissance économique, la production de richesses), la croissance a remplacé la première finalité du développement, à savoir, dans une vision humaniste, un développement social et humain.

L'apparition de la notion de « sous-développement³² » vient bafouer l'illusion du caractère intransitif du développement (Rist G., 1996) : il devient un état final, un phénomène qui peut être provoqué. De plus, le binôme « développement/sous-développement », par la continuité substantielle des deux termes, supprime la dichotomie colonisateur/colonisé, et les met sur un pied d'égalité, le « sous-développement » n'étant que la forme « embryonnaire » de l'état de développement. Cependant, si pendant longtemps le modèle occidental a été donné pour les autres pays comme une finalité à atteindre, la crise interne des pays développés a débouché sur la recherche de nouvelles voies de développement. Le changement de contexte de la croissance strictement économique va permettre aussi d'intégrer la dimension environnementale des nécessités du développement. Le caractère irréversible de la croissance lié au phénomène d'entropie n'est pas sans susciter de vives polémiques sur la

³² Ce terme ouvre le discours du Président Truman, en 1948, et fait référence aux « régions économiquement arriérées » (*economically backward areas*).

continuité éternelle du processus de développement (Georgescu-Roegen N., 1931). La théorie néoclassique prône, en effet, une parfaite substitutivité entre les ressources naturelles et le capital fabriqué par l'homme. N. Georgescu-Roegen (1931), quant à lui, présente la décroissance comme une conséquence inévitable des limites imposées par les lois de la nature. Sa critique démontre, d'une part, qu'il n'est pas possible de faire abstraction des ressources naturelles (en les remplaçant par du capital produit par l'homme), d'autre part que le progrès technologique, considéré dans son ensemble, ne comporte pas une réduction de l'impact sur les écosystèmes, mais bien au contraire une augmentation de la consommation absolue des ressources.

D'une manière moins radicale, depuis les années quatre-vingt, la référence à la « durabilité » du développement est un élément sémantique incontournable de tout discours qui entend traiter de ce thème. (Vivien F.D., 2001 ; Martin J.Y., Leroy G., 2002). Lancée dans la « *Stratégie mondiale de la conservation* » (1980)³³ et propagée par le rapport « *Notre avenir à tous* » de la Commission des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (Rapport Brundtland) en 1987, l'expression « développement durable » n'est que la traduction approximative³⁴ de la formule anglo-saxonne de « *sustainable development* », c'est-à-dire « *s'efforcer de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité de satisfaire ceux des générations futures* ». La recherche de la poursuite sur le long terme de l'accumulation du capital est alors confrontée, d'une part, à l'irréversibilité de l'utilisation des ressources naturelles, et d'autre part, au manque d'équité dans la distribution de ces richesses produites par le développement. La constatation de la vulnérabilité de certaines populations face à une réalité socio-économique complexe, et face à l'augmentation des inégalités, renforce l'impératif d'une vision sociale du développement, notamment dans un contexte global sous la pression environnementale.

Le développement continue de prendre deux visages : celui de la croissance qui reste en vigueur comme une loi naturelle, et celui du développement durable qui vient s'imposer comme une volonté politique. L'éducation, dans ce contexte de double discours, prend une place à part : elle renforce aussi bien l'idée d'une modernisation de la société dont elle se fait un indice primordial, qu'elle ne s'ajoute au manifeste de la durabilité comme droit fondamental (Mehrotra S., 2000).

³³ Publiée par l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN), devenue depuis l'Union Mondiale pour la Nature, le Fonds Mondial pour la Nature (WWF) et le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE).

³⁴ Le flou sémantique associé à la notion de « développement durable » rend son usage aussi bien intensif qu'extensif, dans la mesure où, à l'heure actuelle, il est impensable de parler d'un développement autre que « durable », tout en admettant que la définition de la « durabilité » peine à se retrouver dans un paradigme de croissance (Vivien F.D., 2001).

2.2.2 *L'éducation comme résultat du développement*

L'éducation est le signe d'une société moderne (Shukla S., Kaul R. 1998). Un haut niveau d'alphabétisation est le synonyme d'un degré avancé sur le modèle moderne proposé par les sociétés occidentales : partie intégrante du capital humain, la prise en compte du capital éducatif contribue à sa valorisation. Autrement dit, ce capital social, qui sert de support à la formation du capital humain, est largement dépendant de l'apport du système éducatif : au même titre que le droit à un certain niveau de santé, un accès à l'éducation facilité indique l'enrichissement du potentiel humain selon un double aspect. D'une part, la participation au développement éducatif est révélatrice du niveau d'investissement que la société peut se permettre. La volonté de prendre en compte le domaine éducatif signale, implicitement, un intérêt non négligeable pour ce capital humain que manifeste la société. D'autre part, cette dernière profite alors d'une population éduquée qui participe pleinement à la conquête de la modernité, notamment par son aide au transfert entre les générations. Cette transmission se fait d'autant mieux que la population possède déjà un certain patrimoine éducatif. La course perpétuelle au « mieux » passe évidemment par la prémisse selon laquelle, en termes chronologiques, les générations antérieures restent moins « modernes » que les générations actuelles et à venir (Mehrotra S. (et al.), 2005).

Pour promouvoir justement le développement, conformément à cette idée d'amélioration du capital humain, l'éducation doit être un droit fondamental. L'exclusion est généralement le fait du nonaccès systématisé à un grand nombre de biens et de services fondamentaux dont celui de l'éducation. Et donc, cette non-accessibilité empêche toute accumulation sous forme de potentialités, ce qui implique une « *impossibilité à acquérir les potentialités indispensables à la formation des capacités* » (Dubois J., Mahieu F.R., 2002). Si nous étendons la notion de développement humain à une définition centrée sur la liberté objective, comme le suggère A. Sen, (2000), les capacités effectives de l'individu à choisir sa vie aident à reformuler l'économie comme un domaine de choix et de conciliation des libertés. La théorie des « *capabilities*³⁵ » ouvrent un champ de réflexion sur les libertés qui comprennent les droits d'accéder aux ressources vitales de l'individu, mais aussi les possibilités de les mettre en œuvre dans des choix individuels.

Là où le jeu des capacités entre en ligne de compte, au-delà de l'avancée notable d'une société par rapport à la précédente, c'est précisément dans la durabilité du développement qu'elle soutient. Les capacités se posent ainsi comme support de la durabilité sociale (Sen A., 2000). Le modèle de développement peut être transmis et rénové, mais surtout se consolide.

³⁵ Terme traduit selon les sources par « *capabilities* » ou « *capacités* », nous préférons ne pas utiliser de néologisme et garder la notion plus simple de capacités.

En conséquence, l'éducation en tant que vecteur d'expansion des capacités doit être déployée de manière à promouvoir effectivement cette tendance à l'amélioration de la vie humaine et, pour cela, doit faire partie des priorités du développement. Car, comme le rappelle l'U.N.E.S.C.O. (2006), « *concrétiser une abstraction en développant les capacités des particuliers et des sociétés à œuvrer pour un avenir viable est une entreprise qui, par essence, relève de l'éducation* ».

Cette dernière devient alors une garantie de développement, notamment dans le contexte de durabilité. On passe d'une éducation pour le développement, moyen de replacer les individus-acteurs dans des perspectives de croissance du capital humain, à une promotion de la conscience d'un phénomène mondialisé, à une éducation au développement. Un acteur international comme l'U.N.E.S.C.O. se fait fort d'argumenter le nouveau rôle de l'éducation qui doit encourager la pleine participation de tous les citoyens à l'éradication de la pauvreté mondiale et la lutte contre l'exclusion, promouvoir des politiques nationales et internationales plus justes et durables, que ce soit aux niveaux économique, social, environnemental ou en matière de droits de l'homme (cf. fig. n°5).

VISION ET DÉFINITION DE L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE

L'**éducation pour un développement durable**, c'est à apprendre à :

- respecter, reconnaître la valeur et les richesses provenant du passé, tout en les préservant
- apprécier les merveilles de la Terre et de tous les peuples
- vivre dans un monde où chacun ait de quoi se nourrir pour une vie saine et productive
- évaluer, entretenir et améliorer l'état de notre planète
- construire et apprécier un monde meilleur, plus sécurisant, plus équitable
- être des citoyens concernés et responsables, exerçant leurs droits et responsabilités à tous les niveaux : local, national et global.

Source : U.N.E.S.C.O., 2006

Fig. n°5 : Définition de l'éducation pour le développement durable selon l'U.N.E.S.C.O.

Cette définition de l'éducation pour un développement durable montre le lien inéluctable entre éducation et développement, et sa dimension citoyenne.

Et pourtant une telle vision reste ancrée dans un paradigme basé sur l'accumulation des richesses, car l'éducation, avant d'être le résultat escompté par des visions les plus idéales des discours de développement, est un moteur de la croissance par le fait qu'elle « fabrique » des acteurs sociaux de plus en plus capables de répondre aux impératifs d'une société toujours plus moderne. En ce sens, la distribution des savoirs donne une signification nouvelle aux relations entre les notions de développement et d'éducation.

2.2.3 Partage des savoirs et mondialisation

La vision globale du développement et la diffusion d'un modèle unique dans le cadre de la mondialisation donnent une place centrale à la question des savoirs : « *l'éducation est à la fois le révélateur et le vecteur de la mondialisation à travers les effets exercés sur les stratégies éducatives des États et des populations dans les pays pauvres* » (Schlemmer B. (et al), 2002). En effet, puisque l'éducation est une partie vitale du capital humain, les caractéristiques de sa distribution au sein de l'espace-monde donnent une indication quant au potentiel attribué à chaque État en matière de développement social. Les systèmes d'enseignement sont à l'origine du classement des individus, de leur inclusion ou de leur exclusion de la vie professionnelle.

Ce qui ressort de cette constatation c'est le caractère univoque du modèle éducatif mondial. Les compétences acquises ont des normes définies sur la scène internationale et nous assistons à un glissement progressif du terme « éducation » vers celui « d'apprentissage » des savoirs de base. Nous retrouvons par ailleurs dans le domaine éducatif les subtilités sémantiques de la langue française de la traduction du terme anglais de « *globalization* ». Si nous considérons que « mondialisation » et « globalisation » ne sont pas synonymes, nous pouvons voir dans l'extension planétaire des échanges de toutes sortes une volonté d'harmoniser les ressources éducatives. Le partage des savoirs devient alors mondial. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que l'extension du raisonnement économique à toutes les activités humaines, soit la globalisation, ne transforme l'éducation en rouage indispensable à la dissolution des identités. Ce calibrage des capacités par rapport à un modèle de développement qui se veut unique au nom de sa viabilité, dénature la fonction première de l'éducation censée accroître les opportunités sociales (Drèze J., 2006). Il en découle un risque accru de marginalisation des individus qui ne possèdent pas un certain nombre de compétences placées sous la bannière de l'éducation. La diffusion d'un modèle occidental de socialisation et de transmission de la connaissance s'avère être à double tranchant, quant à une réelle valorisation du capital humain au niveau mondial. L'avancée éducative comporte certaines dérives qui peuvent pénaliser des États à l'écart du modèle de développement occidental. Le piège de la dépendance vis-à-vis d'un extérieur mieux doté en termes d'éducation, par la présence d'un milieu innovant, et la présence des élites qui définissent elles-mêmes les normes éducatives en sont des exemples préoccupants.

Le danger réside alors dans le fait que cette dynamique « s'auto-entretienne » (Illich Y. 1971). La course au développement engendre celle de la performance qui s'appuie, bien évidemment, sur l'éducation, mais n'aboutit pas à un réel partage des savoirs. La possession d'une connaissance demeure placée sous le joug de la convoitise, et l'éducation, censée

profiter au plus grand nombre dans un souci d'équité et de durabilité sociale, devient une marchandise dont l'accès reste limité et réservé.

Pour conclure, si le lien entre éducation et développement est indéniable, dans la mesure où nous pouvons considérer la première comme le résultat achevé d'un certain stade de développement, il existe néanmoins un paradoxe : celui de l'accessibilité réelle des opportunités éducatives qui, au même titre que certains biens et services, sont dépendantes de l'intérêt politique que l'on veut bien leur accorder. D'un côté, le développement durable renouvelle le grand récit de l'amélioration porté par l'économie capitaliste. Le rôle de l'éducation se définit alors aisément dans ce contexte de marche vers la modernité : la dimension politique la fixe comme but ultime pour s'enorgueillir de son propre capital humain et pour augmenter les capacités de chacun. D'un autre côté, l'éducation se rattache au développement comme un moteur de croissance, par la construction d'acteurs conscients et capables de soutenir cette voie de l'amélioration (Shah P.J., 2004).

2.3 Éducation : un moteur de développement

Le développement pour être durable « *se confond avec la gestion politique ouverte des tensions entre les investissements économiques et la répartition sociale. Cette gestion n'est rien d'autre que la démocratie, qui est à la fois soucieuse de représentation des intérêts sociaux et soucieuse de société nationale* » (Touraine A., 1995 : 228). L'éducation intervient bien dans cette dynamique qui met en relation des intérêts globaux propres à la nature du développement avec des nécessités sociales qui touchent la sphère individuelle. Elle participe directement à la création d'acteurs qui interviennent à plusieurs niveaux dans le champ du développement.

2.3.1 Un facteur de qualification

Une fonction première de l'éducation est celle de fournir des cadres à la société qu'elle sert. La proportion plus grande de personnel qualifié est un indice de modernité. L'éducation offre donc la possibilité pour l'individu qui en bénéficie de passer d'un statut social prescrit à un statut social acquis (Barrère A., Sembel N., 2005). En ce sens le développement se présente alors comme une source de changement social qui accompagne la croissance

économique et lui permet de durer. La qualification associée à l'accès à l'éducation peut donc être perçue comme un facteur de développement.

Plus encore, les politiques de formation inhérentes au processus éducatif concourent à un élément majeur du développement : la modification de la population active. La relation entre l'éducation et le travail s'inscrit dans le développement à partir du moment où il existe une corrélation positive entre formation et revenu (Psacharopoulos G., 1987). Les effets bénéfiques de l'éducation, suite à l'accroissement, du capital travail sont *a priori* indiscutables, surtout si nous observons la relation inverse. La qualification influe sur le chômage et le niveau d'éducation apparaît comme un facteur clef de l'insertion dans le monde du travail. Si des problèmes de trop grande qualification font surface à l'heure actuelle au niveau de la distribution du chômage dans les pays industrialisés, c'est que la mondialisation met à disposition de la main d'œuvre au même niveau moins coûteuse (Landy F., Chaudhuri B., 2002). Le lien entre éducation et développement à travers le processus de formation-qualification est non négligeable. D'autant plus qu'au niveau des produits du développement, la qualité du travail fourni s'ajoute à la simple équation de la production, notamment avec le rôle crucial du progrès technique (Solow R.M., 1987). L'émergence d'idées nouvelles et la diffusion de cette innovation fructifient dans le contexte d'un développement, par l'avancée scientifique qui permet à l'accumulation de connaissances de croître en quantité et en qualité. Il en résulte une nécessité pour le mécanisme de développement lui-même, de s'appuyer sur l'éducation, car celle-ci stimule une croissance qualitative toujours plus poussée.

Une société, pour se développer dans le contexte de la croissance, a donc besoin d'individus de plus en plus qualifiés, promus par l'éducation, et d'individus capables de bénéficier d'une qualification qu'ils encouragent. Le développement « s'auto-alimente » donc sur l'éducation qui lui sert de support dynamique dans une évolution toujours croissante.

2.3.2 Former des acteurs économiques

Il faut aller plus loin dans l'exploration de cette forme d'interdépendance entre éducation et développement. Dans cette optique, si celui-ci a besoin d'acteurs économiques plus en plus compétitifs, l'éducation doit être un investissement. Le développement, pour fonctionner, a besoin de pouvoir former des acteurs rentables c'est-à-dire susceptibles d'accélérer la croissance. Il ne s'agit plus de penser à soutenir uniquement l'innovation et les avancées scientifiques, mais aussi de favoriser directement cette croissance. L'éducation produit bien plus que des individus qualifiés, elle se doit de promouvoir la formation

d'acteurs économiques de taille à participer pleinement à la production et susceptibles de bénéficier en retour de cette contribution.

Cette volonté d'utiliser l'éducation comme un moteur de développement en jouant directement sur le capital humain peut être soulignée de différentes façons. La formation d'acteurs économiques productifs passe aussi, dans cette logique de production et d'accumulation, par la production de consommateurs. Dans sa critique de la société scolarisée, Y. Illich dénonce bien le détournement des objectifs de l'éducation : « *la production des consommateurs est devenue un secteur florissant de l'économie* » (Illich Y., 1971 : 82). Pour Y. Illich, l'éducation vient jouer sur le modèle de la croissance à deux niveaux. À la fois, elle participe à ce qu'il appelle le « *rite du progrès éternel* », la croissance est donc conçue comme une consommation sans fin, l'éducation canalisant aussi bien les modes de consommation dans la norme sociétale, que les moyens d'en développer de nouveaux. À la fois elle est elle-même un produit de consommation qui s'étend d'autant plus vite que l'école représente « *la nouvelle religion planétaire* ». La croyance, et c'est ce que Illich dénonce, en ce progrès éternel véhiculé par les biais de l'éducation s'accorde d'autant plus avec la hausse de l'offre scolaire marchande qui vient gagner progressivement les différentes institutions. L'éducation aide à la croissance car elle offre des possibilités de consommer davantage (entre autres, par la retranscription des compétences en meilleur statut socio-économique).

Mais nous ne pouvons nous contenter d'une vision aussi alarmiste car elle doit être replacée dans un contexte de critique de la croissance³⁶. Il est impossible d'intervertir toutes les vertus de l'éducation avec la création d'acteurs économiques rentables en négligeant la dimension humaine des « produits » finis au sortir des circuits scolaires. De plus, la notion de développement s'est elle-même enrichie des courants critiques qui ont souligné, à juste titre, son caractère illusoire. Si nous nous plaçons maintenant du point de vue du développement durable, l'éducation est un vecteur de conscientisation dans la mesure où elle forme des acteurs qui vont être moins coûteux. Les individus initiés aux problèmes environnementaux, sensibles à une certaine hygiène de vie vont participer à un développement avec un gaspillage moindre. Ce qui rejoint les préoccupations de Y. Illich sur la liberté de l'individu : l'éducation peut apporter les solutions aux problèmes qu'elle a elle-même posés et donner les moyens aux individus de se détacher de ce « faux » objectif de croissance et d'accumulation en se concentrant plus sur la dimension humaine et durable du développement. « *Tant que l'individu ne possède pas une conscience claire du caractère rituel du système par lequel il*

³⁶ La première édition de *Une société sans école* de Y. Illich date de 1971.

*fut initié aux forces qui modèlent son univers, il est incapable de briser l'enchantement et de définir un nouveau cosmos*³⁷ » (Illich, 1971 : 91).

La formation qu'offre l'éducation, même si nous pouvons objecter que celle-ci ne se cantonne pas à l'obtention d'un savoir de base et à l'apprentissage d'un métier, contribue dans ce cas à l'essor de la croissance. Elle véhicule un certain nombre « d'évidences » qui déterminent le comportement des acteurs économiques à la source même du développement. Plus les individus sont qualifiés plus leur participation sera conséquente à la croissance, que ce soit en amont du système, dans le régime de production, ou en aval dans la sphère de consommation, et plus grandes seront donc les retombées économiques. Cela dit, cette participation des individus à leur propre évolution en société ne s'évalue pas seulement sur le mode économique, la dimension démocratique étant un autre pilier du développement.

2.3.3 Un vecteur de participation

Si la question démocratique est fondamentale dans toute approche du développement, elle propose des pistes dans la compréhension de ce phénomène qui donne une place de choix aux acteurs de niveau local. Le refus de théories globalisantes et la prise de conscience de la réversibilité du caractère inéluctable du développement vont mettre en évidence la conscience démocratique comme condition première du développement lui-même (Sachs W., 2003).

En effet, la démocratie garantit la création d'acteurs compétents et revendicatifs qui permettra le développement (Khoury N., 1999 : 84). Le développement peut être alors appréhendé comme un processus d'expansion des libertés réelles dont jouissent les individus. De ce fait l'éducation, qui contribue à la création de ces acteurs citoyens, mise sur la place centrale qu'occupe la liberté dans le processus de développement. L'éducation engendre, entre autres, l'augmentation de la quantité d'informations à prendre en considération dans tout processus de décision : ce qui veut dire la multiplication des *opportunités sociales*³⁸. Comme le note A. Sen (2000), cette diversification des choix sociaux offerts aux individus qui définit les priorités économiques et sociales est la seule garantie de développement. Les individus vont pouvoir débattre dans la sphère publique, par cette promotion des capacités, sur la distribution moderne des pouvoirs économiques. En l'occurrence, les contraintes notables du

³⁷ Si Y. Illich ne croit pas en l'école et en ses institutions éducatives, à tel point qu'il propose une déscolarisation, il n'en demeure pas moins fervent défenseur de l'éducation.

³⁸ Traduction de « *social opportunities* ». Ce terme exprime l'idée que si un individu possède un ensemble de potentialités susceptibles d'être développées, il doit pouvoir disposer d'opportunités (sociales et économiques) suffisamment importantes pour les transformer en capacités d'être et de faire.

processus de décision s'effacent devant des choix plus nombreux et des capacités à les mettre en œuvre c'est-à-dire devant une liberté individuelle réelle et épanouissante.

Plus précisément, l'éducation légitime l'émancipation des acteurs sociaux. Pour P. Bourdieu et J.C. Passeron (1970) l'éducation n'est pas seulement une condition d'accès à des postes de travail ou à des positions sociales enviables, elle est la condition majeure de l'accès à l'exercice véritable des droits du citoyen. Elle permet donc de former des citoyens non seulement de plus en plus libres de pouvoir décider de leur propre avenir social ou de profiter de leur opportunités sociales, mais aussi capables de pouvoir intervenir directement sur le processus de gestion du développement. Ce potentiel ne doit pas être perçu uniquement comme un ensemble de mécanismes de défense dans le processus d'affirmation sociale de l'individu, mais être aussi considéré d'un point de vue positif. D'un côté, le citoyen formé dispose d'outils conceptuels susceptibles de revendiquer ses droits d'existence : sa liberté l'entraîne à prendre possession de ses droits. D'un autre côté, il lui est possible, sur la scène sociale, de contrebalancer les contraintes de niveaux supérieurs inhérents à la distribution des pouvoirs au sein d'une société moderne.

C'est justement ce que A. Touraine met en exergue dans la relation entre développement et démocratie lorsqu'il définit l'éducation comme « *la constitution d'acteurs sociaux capables de mener une action économique rationnelle en même temps que de gérer leurs rapports de pouvoir* » (Touraine A., 1997 : 32). L'éducation fournit donc au développement des moyens de contrôler l'évolution socio-économique de la société dans la mesure où elle multiplie les possibilités d'expression des individus sur la scène sociale. Elle aide à la régulation des rapports de pouvoir qui se situent au niveau de l'administration des changements socio-économiques dans un contexte de développement. Elle participe à la formation d'acteurs économiques rationnels, en développant certaines capacités utiles à la société, conscients de leur impact sur les mécanismes de développement et donc agissant sur la production et la diffusion des produits de la croissance (Evans P., 2001).

Le jeu de formation d'individus-acteurs ne peut donc pas être résumé dans sa relation directe à la croissance, c'est-à-dire le conditionnement d'acteurs économiques plus ou moins pertinents qui participent à la tendance générale soit l'accumulation des produits du développement. L'émancipation promise par l'éducation passe bien au niveau local par une augmentation des choix offerts aux individus qui va se traduire par des comportements conscients et non contraints. En ce sens, l'éducation est bien un moteur de développement, et s'inscrit d'autant plus dans cette relation lorsque nous la replaçons dans le contexte de durabilité, contexte qui fait appel justement à la capacité des acteurs à gérer leurs propres mécanismes de développement (Sen A., 2000). Au final, le développement engendré par le

moteur de l'éducation agit en retour sur les systèmes éducatifs, les choix en ce domaine étant dépendants du type de société dans lequel ils s'inscrivent (cf. fig. n°6).

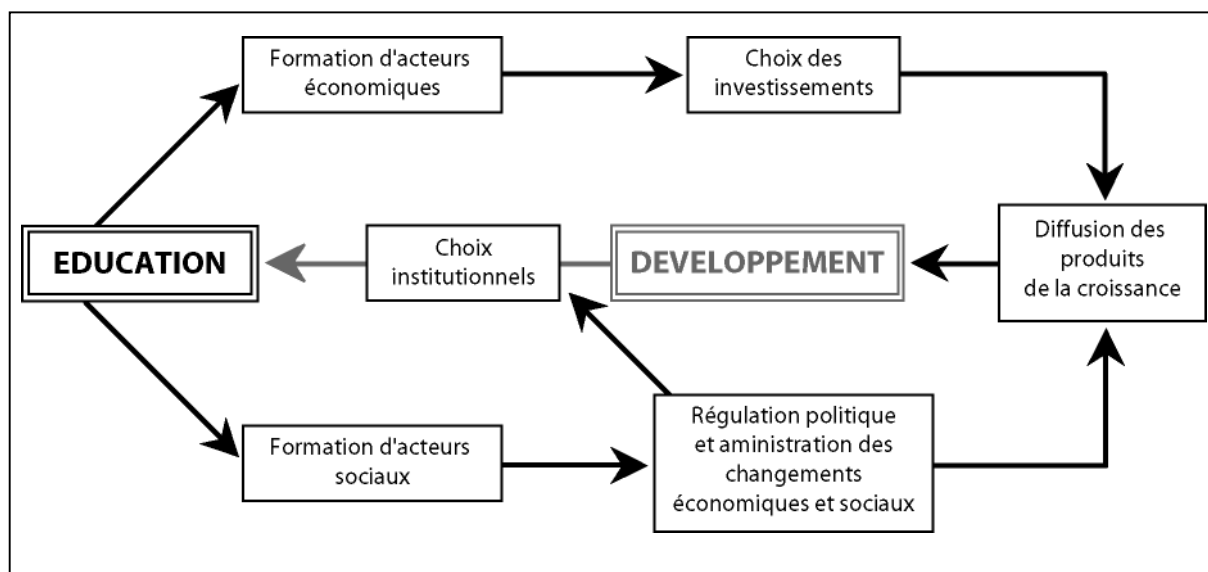


Fig. n°6 : Interdépendances entre éducation et développement

Les relations entre éducation et développement sont à double sens. L'éducation est elle-même conditionnée par le développement qu'elle aide à entretenir.

L'éducation se replace alors aisément dans la dynamique socio-économique du développement qui caractérise toute société en marche vers une certaine modernité. L'idée inextinguible que ces deux notions sont complètement liées provient du fait que l'éducation encourage l'accès à une mobilité sociale et économique dont bénéficie, sur le long terme, l'ensemble de la société. Malgré tout, les promesses de l'éducation diffèrent selon la définition même du développement que l'on adopte. Les fonctions sociales de l'accès généralisé à un système de connaissances se déclinent avec l'évolution du concept de développement (Choquet R., Dollfus O., Leroy E., Vernières M., 1993).

L'éducation et le développement reste donc interdépendants. Le rôle social de l'éducation à travers les opportunités de changement social qu'il induit influe fortement sur les mécanismes de développement et pas seulement au niveau économique. Le développement est lui-même une source de création de systèmes d'émancipation plus ou moins aboutis auxquels l'éducation appartient. Il convient dès à présent d'examiner ces dispositifs plus en détail à travers l'étude du phénomène éducatif dans un pays comme l'Inde qui allie une voie de développement particulière et inachevée avec une croyance inébranlable en les vertus de l'éducation.

DEUXIÈME PARTIE :
ALPHABÉTISATION ET SYSTÈMES SCOLAIRES, DE
L'INDE AU KÉRALA

*Le progrès de l'homme par l'avancement des
esprits ; point de salut hors de là. Enseignez !
Apprenez ! Toutes les révolutions de l'avenir sont
incluses, amorties dans ce mot : instruction gratuite
et obligatoire...*

Victor Hugo (1864)

L'Inde est un pays dont le contexte éducatif mérite toute notre attention. L'accès à l'éducation est le mot d'ordre de cet État qui a souligné, dès sa création, l'importance d'une instruction gratuite et obligatoire pour le plus grand nombre. Cette volonté qui s'est toujours intégrée parfaitement aux politiques internationales d'éducation pour tous n'est pourtant pas sans équivoque. L'Inde a la particularité de regrouper les paradoxes, notamment dans le domaine de l'éducation. Elle forme une élite intellectuelle qui se disperse à l'échelon mondial alors qu'une assez bonne partie de ses enfants n'est pas scolarisée. Si elle est dotée d'un des plus grands systèmes supérieurs au monde³⁹, elle n'en est pas moins le leader mondial de l'analphabétisme. Comment se répartissent alors ces inégalités sur le territoire ?

L'analyse de la distribution de l'alphabétisation sur l'espace indien est une première solution pour envisager l'ampleur des disparités d'un tel système. Mais il paraît plus intéressant d'aller chercher dans le détail des réponses sur le succès et les limites de ce système scolaire à travers l'expérience d'un État comme le Kérala. Parmi les réussites en matière d'alphabétisation, le Kérala reste une figure emblématique en Inde. Se focaliser sur les réalités internes qu'implique ce système éducatif aide à la compréhension des subtilités et des irrégularités du système scolaire dans un pays comme l'Inde. C'est d'ailleurs en insistant sur les contradictions d'une organisation qui a prouvé, pour une large part, son efficacité qu'il est possible d'envisager les dynamiques qui façonnent le processus éducatif, et de sélectionner plus précisément les vecteurs qui garantissent sa bonne marche. Car au Kérala l'éducation est la clef de voûte de tout le système social. Les incitations à la scolarisation, à la participation à toute démarche d'ordre éducative sont prioritaires sur l'ensemble du territoire comme en témoigne la multitude de centres de formation en tous genres qui font leur publicité partout dans les rues kéralaises (cf. fig. n°7). Comment expliquer l'avance du Kérala en matière d'éducation qui se confirme encore dans les chiffres de 2001 ?

Pour prendre conscience du contexte indien de l'éducation et plus précisément de la construction du modèle social du Kérala, il est nécessaire de considérer dans un premier temps le processus éducatif en Inde. Il est le fruit de plusieurs volontés contradictoires héritées de l'histoire : entre intérêts coloniaux et poussées nationalistes, l'éducation est un élément de développement pour l'Inde (**chapitre 3**). Dans un second temps, nous pourrions alors analyser la construction de la force éducative kéralaise sur lequel s'appuie ce qui est salué encore comme un « modèle » de développement social avancé (**chapitre 4**).

³⁹ L'embryon de système universitaire hérité des Britanniques a cédé la place à un complexe qui comporte plus de 320 universités à l'heure actuelle.



Fig. n°7 : Publicités pour des institutions scolaires au Kérala

Le foisonnement des publicités diverses et variées pour des institutions scolaires est un élément particulièrement frappant au Kérala (Photos : A. Buisson, 2005).

CHAPITRE 3

ÉDUCATION EN INDE : UN PROCESSUS INACHEVÉ

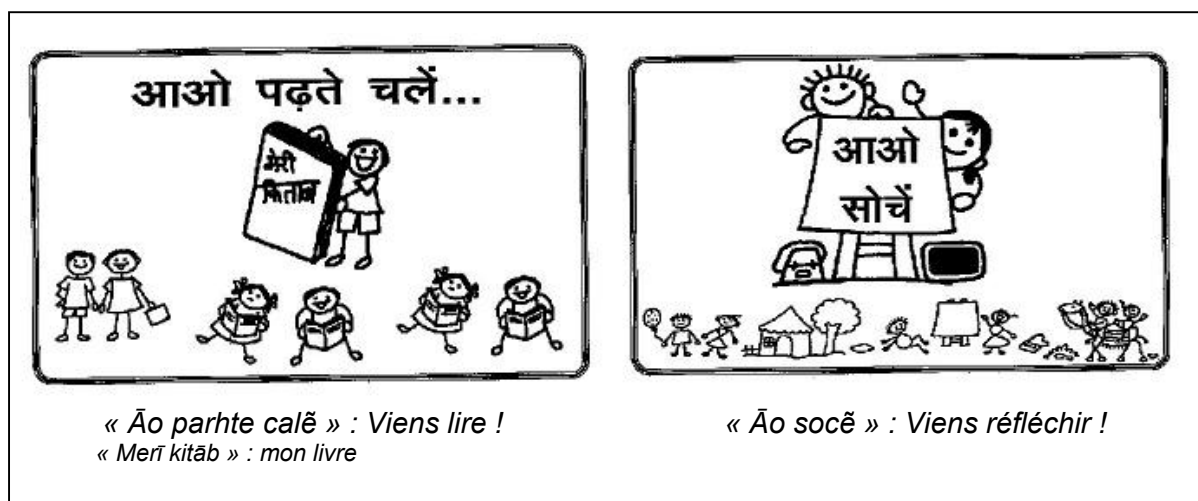


Fig. n°8 : Couvertures des manuels scolaires hindi de Pratham (2006)

Pratham est une organisation non gouvernementale qui fonctionne depuis une douzaine d'années dans quatorze États de l'Union Indienne. Elle a pour but d'aider le gouvernement dans sa quête d'éducation universelle. L'existence de cette organisation, comme celle de beaucoup d'autres reflète bien le paradoxe entre une foi inébranlable dans une éducation de masse et la réalité moins glorieuse d'énormes disparités de scolarisation.

En Inde, le phénomène éducatif est le fruit d'une longue évolution des relations humaines à l'intérieur d'une société extrêmement hiérarchisée où la domination des classes dirigeantes sur les masses populaires a longtemps été prépondérante. Le progrès de l'alphabétisation au cours du siècle dernier est la conséquence de l'adoption progressive d'une vision universelle de l'éducation et du recours à l'alphabétisation des masses. Dans ce constat global se mêlent à la fois des sentiments optimistes : ceux d'une alphabétisation qui progresse en force, et à la fois des pensées plus amères : celles de l'oubli d'une partie de la population qui reste en marge du phénomène éducatif (Guillard P., 2000). Les chiffres du recensement de

2001 montrent l'existence de disparités régionales même si les écarts tendent à se résorber au fil du temps.

Comment cette nation qui dépasse le milliard d'habitants a-t-elle pu promouvoir l'éducation, alors que la démocratisation de l'accès à la scolarisation en Inde est un phénomène récent ? Question qui se pose d'autant plus que cet État présente une forte diversité régionale qui fait, par ailleurs, sa richesse culturelle. Il est alors difficile d'imaginer la réalité du système éducatif indien qui peine à se détacher de l'image globale d'un pays en développement, où se mêlent les manifestations occidentales de la mondialisation et les marques d'un monde archaïque. C'est l'image que nous avons retrouvée à travers les analyses relatives au développement en Inde des années soixante-dix/quatre-vingt (Étienne G., 1985 ; Naïdu S.B., 1971 ; Ewencyk S., Weibel P., 1981), et qui continue de nourrir l'engouement médiatique actuel pour une Inde « authentique » et donc forcément anachronique. Il semble alors que s'intéresser à l'éducation dans l'Union Indienne est un moyen de saisir les changements opérés dans cette nation si diverse.

Pour aborder la situation indienne en matière d'éducation il convient, en premier lieu, de replacer l'Inde dans sa visée globale et d'explorer les limites de « l'éducation pour tous⁴⁰ ». Dans un second temps, nous examinerons les différentes étapes de l'éducation et nous donnerons un aperçu du long processus qui a permis de rendre plus démocratique l'accès à la scolarisation. Enfin, nous dégagerons les tendances actuelles nous nous intéresserons à la diversité régionale du visage de l'éducation dans ce pays.

3.1 L'Inde face au monde : le pari de l'alphabétisation universelle

L'Inde est une nation démocratique jeune, cultivée sur une civilisation ancienne. Une de ces ambitions est d'obtenir le *Universal Primary Enrolment*⁴¹. Ce défi à relever vient jouer sur plusieurs niveaux. L'Inde, depuis l'Indépendance, veut prouver au monde sa capacité à se suffire à elle-même et son aptitude à faire face : puiser dans ses héritages pour en combattre les injustices. Sa crédibilité repose alors sur un système scolaire construit autour de l'idée d'une éducation universelle.

⁴⁰ Cette expression qui reflète l'idée d'une éducation distribuée équitablement à l'ensemble des êtres humains à travers le monde est aussi le nom du programme de l'U.N.E.S.C.O. visant à développer l'alphabétisme (*Education for All*). Elle n'en est pas moins le symbole politique d'un système éducatif idéal.

⁴¹ Littéralement : « l'inscription universelle en primaire » qui se traduirait par la scolarisation de tous les enfants au moins dans le premier cycle (soit les populations âgées de 6 à 11 ans).

3.1.1 Structure et fonctionnement politique du système éducatif en Inde

La structure du système éducatif indien se décline en douze années de scolarisation, généralement appelées schéma « 10 + 2 ». Les enseignements primaires et secondaires proposent le même nombre d'années que le système français bien qu'ils présentent quelques différences à l'intérieur des cycles (cf. fig. n°9). Cet organigramme général du système scolaire, qui résulte d'une volonté d'uniformiser ces douze années de scolarité, est présent partout en Inde. Malgré tout, en ce qui concerne les dix premières années de scolarité, le système éducatif diffère sensiblement suivant les Etats et Territoires⁴² (Ambert M., 2001).

La scolarisation en maternelles pour les enfants âgés de quatre à six ans est possible dans les *preprimary schools* ou *kindergarten* mais est loin d'être systématique. La scolarité commence avec huit années d'éducation élémentaire : cinq années d'éducation primaire (dans les *primary schools*) suivies de trois années d'éducation primaire supérieure (dans les *middle schools*). Viennent ensuite deux années d'éducation secondaire constituées par les neuvième et dixième niveaux (*secondary schools*).

Au terme de ces dix ans de scolarité, le *Secondary School Learning Certificate* (SSLC ou *Matriculation*) est décerné aux élèves qui réussissent aux examens organisés par l'État compétent ou le *Central Board of Secondary Education*⁴³. Les élèves qui désirent poursuivre leurs études au niveau supérieur doivent terminer avec succès un programme d'éducation secondaire supérieure d'une durée de deux ans (dans les *high secondary schools*) qui aboutit au *Higher Secondary Certificate* ou au *Standard XII examination certificate*. Ce diplôme constitue la condition requise pour l'entrée dans les programmes de premier cycle des universités indiennes.

L'éducation supérieure en Inde est dispensée par les universités, les instituts technologiques, les universités agricoles et les établissements dont le statut d'université est conféré par le parlement fédéral. Différents programmes menant à un grade universitaire sont assurés par des établissements d'enseignement supérieur : la majorité d'entre eux durent trois ans et correspondent au premier cycle (*Under Graduation*) (quatre ans dans les domaines d'ingénierie). Ils conduisent à l'obtention d'un diplôme de baccalauréat (*Bachelor*). À l'issue de ceux-ci, des programmes d'une durée de un et deux ans conduisent à des qualifications de deuxième cycle (*Post Graduation*). Les diplômes de masters (*Master*) correspondent à deux années après le baccalauréat. Nous retrouvons ensuite des programmes appelés master de

⁴² Pour plus de détails sur ces différences inter-États à l'intérieur du cycle élémentaire cf. fig. n°17.

⁴³ Structure administrative dont l'objectif est d'harmoniser les objectifs pédagogiques de l'enseignement secondaire et de gérer les examens à la fin du cycle secondaire.

philosophie (*Mphil* pour *Master of Philosophy*) qui mènent au doctorat (*Phd* pour *Doctor of Philosophy*).

Age moyen	Niveaux scolaires dans le système français	Niveaux scolaires dans le système indien	Infrastructures d'enseignement
4			
5	Maternelle	<i>Preprimary</i>	<i>Preprimary school</i> (maternelle)
6			
7	CP	Class I	Enseignement élémentaire
8	CE1	Class II	
9	CE2	Class III	
10	CM1	Class IV	
11	CM2	Class V	
12	6 ^{ème}	Class VI	Enseignement élémentaire
13	5 ^{ème}	Class VII	
14	4 ^{ème}	Class VIII	
15	3 ^{ème}	Class IX	Ens. secondaire
16	2 ^{de}	Class X	
17	1 ^{ère}	Class XI	
18	Terminale	Class XII	
19	Licence I	1 st Year Bachelor	Enseignement supérieur
20	Licence II	2 nd Year	
21	Licence III	3 rd Year	
22	Master I	1 st Year Post graduation	
23	Master II	2 nd Year	
24	Doctorat	1 st Year Mphil*	
25		2 nd Year	
		Phd	

Fig. n°9 : Correspondance entre les systèmes scolaires indien et français

Ce schéma montre la structure du système formel en Inde par comparaison avec le système français. Dans un but de meilleure lisibilité, les formations techniques ne sont pas prises en compte bien qu'elles apparaissent à partir du secondaire. En sont exclus également les centres informels qui dispensent une éducation élémentaire (les *non formal education centres*) et secondaire (les *national institutes of open schooling*) ainsi que les universités libres (les *Open Universities Distance Learning Institutions*).

L'éducation informelle est un système éducatif développé en complément du système éducatif de référence (cf. fig. n°8). Il offre une scolarisation adaptée à la population ciblée

(adultes, populations marginales et/ou exclus) qu'il cherche à scolariser, du niveau primaire au niveau supérieur. Il répond au besoin des enfants et des adultes qui ne peuvent pas suivre les programmes d'enseignement à temps plein.

Le fonctionnement politique de l'éducation en Inde est tel qu'il confère au gouvernement central un rôle prépondérant. L'Union Indienne a une approche de l'éducation centralisée jusqu'aux années quatre-vingt-dix (Wankhede G.G., Sengupta A., 2005 ; Dyer C. (et al.), 2004). L'expansion d'un système scolaire uniformisé au cours du XX^{ème} siècle reste largement sous la coupe d'une vision descendante de l'éducation, légiférée par le gouvernement central puisque c'est lui qui assume la planification de l'éducation la coordination et le respect des programmes de l'enseignement technique et supérieur, la promotion de la recherche, l'éducation des adultes et la promotion des langues. Les possibilités d'action se retrouvent donc essentiellement au niveau de l'Union et à l'échelle des États.

Le « *Department of education* » appartient au Ministère du Développement des Ressources Humaines et établit les responsabilités du gouvernement central en matière d'éducation. Il coordonne la planification avec les États, fournit des fonds pour les programmes expérimentaux et agit à travers la « *University Grants Commission* » dont l'objectif est d'assurer une éducation supérieure de qualité pour tous, et les différents comités. À l'échelle de l'Union Indienne, il faut retenir le rôle des trois comités nationaux établis par le gouvernement central :

- Le « *National Council of Educational Research and Training* » (NCERT) qui a pour rôle d'améliorer la qualité de la scolarisation,
- le « *National Institute of Educational Planning and Administration* » (NIEPA), qui entreprend divers programmes de recherche et de scolarisation,
- le « *National Board of Adult Education* » (NBAE), qui offre des supports de recherche au programme d'alphabétisation et de formation des adultes.

Ces organisations sont là pour d'augmenter les normes éducatives, développer les infrastructures et d'uniformiser les livres scolaires dans un pays qui comportent dix-huit langues officielles.

Au niveau des États, il y a un secrétariat spécifique à l'éducation et une administration distincte pour chaque type d'enseignement (secondaire, supérieur, technique, formation pour adultes). Le « *Ministry of education* » veille à la coordination des programmes au niveau local. En milieu urbain, les « *City school Boards* » sont sous la responsabilité du ministère de

l'éducation, de l'État et celle du gouvernement municipal. En milieu rural, les « *Districts Boards* » et (ou) les « *panchayats* » supervisent les conseils scolaires.

Les décisions politiques qui affectent la sphère éducative se répercutent à travers les différentes échelles administratives bien qu'elles restent majoritairement à la charge du gouvernement central. C'est lui qui fournit une grosse part des fonds financiers qui sont investis dans l'éducation (Kochhar S.K., 2005). L'Union Indienne a assumé de façon croissante le coût du développement éducatif du pays, consacrant en moyenne à celui-ci 3 % de son Produit National Brut (Census of India, 2001). Si les dépenses pour l'éducation depuis les années quatre-vingt oscillent autour de 10% du budget du gouvernement central et sont en nette progression, cette proportion reste néanmoins inférieure à la moyenne des autres pays en développement de la planète. Et pourtant la structure scolaire du pays repose toujours sur une idée d'une éducation universelle.

Le fonctionnement politique du système éducatif indien ne peut se concevoir indépendamment du contexte démocratique de l'Union Indienne. La construction de la nation passe par le développement de l'éducation et doit aller au-delà des héritages de la civilisation ancienne. Il faut alors concevoir que l'éducation ne soit plus réservée à une élite.

3.1.2 Le mythe de la Constitution

Le 26 janvier 1950, l'Union Indienne dont l'indépendance est nouvellement acquise se dote d'une Constitution qui vise à bâtir une nation démocratique. Les valeurs défendues dans ce texte s'articulent autour de l'idée d'universalisation des droits fondamentaux. La diffusion d'un modèle indien robuste est le projet sous-jacent de la Constitution. Le nouveau gouvernement doit donc relever le défi de l'unification de l'Inde, au-delà de l'héritage colonial de l'Empire. Pour cela, le pays doit puiser en lui-même les ressources de la construction dans la perspective gandhienne du *swadeshi*⁴⁴. Dans ce contexte, l'éducation est donc la clef sur laquelle il faut appuyer l'émancipation de cette jeune nation (Sharma R.N., 2002). Si l'article 45 de la Constitution indique que l'éducation devient obligatoire (cf. fig. n°10), il n'en reste pas moins qu'une simple incitation et non pas une obligation constitutionnelle car il fait partie des « *directive principles of state policy* » (Oliveau S.,

⁴⁴ Terme composé sur les racines sanskrits de **des'** (pays) et **sva** (soi-même) : cheval de bataille de Gandhi dans sa lutte contre les Anglais et leur colonisation culturelle. C'est sur la notion de *swadeshi* que repose l'idée d'une Inde unie et libre, capable de fonctionner par elle-même en s'appuyant notamment sur les forces villageoises. Cette idée, à l'heure actuelle est réduite à une forme nationaliste simple et le slogan du *swadeshi* est repris par l'extrême-droite hindoue qui entend conserver les privilèges des castes supérieures.

Chasles V., 2005). La dimension universelle de l'éducation reste alors une perspective presque illusoire. Les progrès de l'alphabétisation⁴⁵ attestent de l'évolution positive du processus éducatif en Inde, mais l'universalité du phénomène n'est pas acquise.

ARTICLE 41

⇒ Droit au travail, à l'éducation et à l'assistance publique dans certains cas
L'État doit, dans les limites de ces capacités économiques et de développement, prendre des dispositions pour sécuriser le droit au travail, à l'éducation et à l'assistance publique dans les cas de chômage, de vieillesse, de maladie ou handicap et dans d'autres cas d'incapacité non méritée.

ARTICLE 45

⇒ Éducation gratuite et obligatoire pour les enfants
L'État doit s'efforcer de mettre en place dans un délai de dix ans, à partir de la présente Constitution, une éducation gratuite et obligatoire pour tous les enfants jusqu'à l'âge de 14 ans révolus.

ARTICLE 46

⇒ Promotion des intérêts économiques et éducationnels des sections défavorisées
L'État doit promouvoir avec une attention particulière les intérêts économiques et éducationnels des sections défavorisées de la population, en particulier ceux des *Scheduled Castes* et des *Scheduled Tribes*, et doit les protéger de l'injustice sociale et de toutes formes d'exploitation.

Fig. n°10 : Articles de la Constitution Indienne relatifs à l'éducation (1950)

De la portée du message ambitieux de la Constitution, soixante ans après la création de l'Union Indienne, nous retiendrons que : « *l'engagement de la Constitution à fournir à tous les enfants l'accès gratuit à l'école primaire a abouti sur l'expansion du réseau des écoles primaires à grande échelle, [...]*⁴⁶ » (Dyer, C. 2000 : 241). Le nombre des écoles primaires a pratiquement doublé en l'espace de quarante ans⁴⁷. Si la volonté d'universaliser la scolarisation s'est accompagnée d'une très nette amélioration des infrastructures, des offres de formation et de leur accessibilité, la valorisation d'une éducation nécessaire et bénéfique à l'ensemble du pays n'est pas un phénomène accompli, et nous pouvons voir de nombreuses faiblesses dans cette course à l'éducation universelle (Rao V.V.(et al.), 2004). L'absence d'universalité dans le système éducatif se manifeste à bien des niveaux et la rend d'autant plus souhaitable.

Ce qui ressort d'un premier examen global de la situation de l'Inde c'est le développement accru mais insuffisant des écoles, ce qui conditionne largement en amont, l'ensemble du système éducatif (Naik J.P., 1975 ; Kumar K., 1991 ; Dyer C., 1996). Ce

⁴⁵ Le taux d'alphabétisation en Inde s'élève à 65,38 % d'après le recensement de 2001.

⁴⁶ « *Constitutional pledge to provide all children with free primary schooling has resulted in large-scale expansion of the network of primary schools, [...]* »

⁴⁷ Le nombre d'écoles primaires passe de 330 399 en 1961 à 651 382 en 2002 (*Ministry of Human Resource* 2001 ; NIEPA, 2005).

premier manque apparent d'universalité concerne l'accessibilité d'un circuit éducatif dont la qualité n'est pas uniforme : les infrastructures sont à développer pour que tous les enfants de l'Inde puissent résider près d'une école et n'aient pas à marcher plusieurs kilomètres (Drèze J., Sen A., 1995, 2002). S. Ramanathaiyer et S. Mac Pherson (2000) estiment à l'échelle de l'Inde que 90% des villages ont une école primaire et 44% des villages possèdent une école primaire supérieure dans un rayon de deux kilomètres. De plus, la carence que nous observons au niveau des inscriptions⁴⁸ vient bafouer l'idéal politique de la Constitution : les enfants, bien souvent, ne rejoignent l'école qu'à l'âge de 10-11 ans soit 4 à 5 ans plus tard que l'âge légal, ce qui, au-delà du retard pris dans leur instruction, vient raccourcir, de fait, leur passage dans le circuit scolaire.

D'un autre côté, au-delà de l'existence de disparités dans l'intégration des enfants au circuit scolaire (de préférence avec une scolarité menée jusqu'au bout), le manque de massification réelle des effectifs scolarisés, met fin aux digressions sur une vision universelle de l'éducation. La seule universalité – à déplorer – se situe au niveau du nombre d'enfants « non scolarisés⁴⁹ » ou du moins de ceux qui n'obtiennent pas un cycle scolaire complet (Rao V.V. (et al.), 2004). Les chiffres relatifs au taux d'abandon (le *drop out rate*⁵⁰) restent alarmants (cf. tableau n°1). On constate que 34,9% des élèves sortent du système scolaire avant d'avoir effectué quatre années de scolarité, et plus de la moitié (soit 52,8%) sont exclus dans le cycle élémentaire. Les raisons de leur marginalisation sont multiples : aliénés par l'expérience scolaire ou retirés de l'école par leurs parents, ces enfants hors du système scolaire constituent encore un élément symptomatique de la situation de l'Inde en matière d'éducation (Ashley L.D., 2005). Beaucoup d'entre eux rejoignent une école, y passent quelques années et s'en vont sans pouvoir attendre une amélioration possible de leurs libertés et de leurs quotidiens (Sen A., 2000).

Il en résulte un gaspillage des ressources (en capital humain) et des possibilités de réduction de la pauvreté qui remet en cause l'objectif d'éducation universelle. À l'inachèvement de la scolarisation de masse s'ajoute le problème de la stagnation des effectifs dans le premier cycle : l'abandon d'une certaine partie de la population (dont les intérêts sont

⁴⁸ Le taux net de scolarisation dans le circuit élémentaire (soit les niveaux primaire et primaire supérieur), calculé sur les tranches d'âge de 6 à 14 ans (qui correspondent à la période de scolarisation obligatoire) est de 71,5% en 2001 (Census of India, 2001).

⁴⁹ Traduction proposée de l'expression anglaise « *out-of-school* », qui revient souvent dans la littérature sur l'éducation.

⁵⁰ Selon l'U.N.E.S.C.O. le taux d'abandon par années d'études (le *drop out rate by grade*) correspond au pourcentage d'élèves ou étudiants qui abandonnent une année d'étude donnée dans une année scolaire donnée. Il s'obtient en calculant la différence entre 100% et la somme des taux de promotion et de redoublement. En Inde, le taux d'abandon (*drop-out rate*) est calculé par cycle scolaire. Il est le pourcentage du nombre total d'abandon dans un cycle par rapport aux inscriptions dans la première année de ce même cycle.

négligés pour des raisons socio-culturelles, économiques, spatiales...) qui ne participe pas à la totalité du circuit éducatif.

Années scolaires	Classes I-V			Classes I-VIII			Classes I-X		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
1960-61	61.7	70.9	66.3	-	-	-	-	-	-
1970-71	64.5	70.9	67.7	74.6	83.4	79	-	-	-
1980-81	56.2	62.5	59.4	68	79.4	73.7	79.8	86.6	83.2
1990-91	40.1	46	43	59.1	65.1	62.1	67.5	76.9	72.2
2002-03	35.9	33.7	34.9	52.3	53.5	52.8	60.7	65	62.6

Sources : Ministry of Human Ressource 2000/NIEPA, 2005

Tableau n°1 : Évolution du taux d'abandon par sexe en Inde de 1960 à 2002, pour les niveaux primaires et secondaire

Si nous remarquons une amélioration sensible de la participation à un circuit scolaire complet, notamment par la réduction des écarts entre le taux d'abandon des garçons et celui des filles, le *Universal Primary Enrolment* est un idéal qui est loin d'être atteint. Il faut garder à l'esprit que l'école obligatoire jusqu'à 14 ans coïncide normalement à la fin du cycle élémentaire (soit huit années de scolarité).

L'Inde n'a donc pas atteint son but. Le développement de la scolarisation ne satisfait pas les besoins éducatifs du pays. On est loin de l'idéal suggéré par la Constitution de l'éducation universelle. L'Inde est encore sur la liste des États où l'éducation est un défi à relever, et même pire : son retard pèse encore de tout son poids sur la scène mondiale.

3.1.3 Visibilité mondiale de l'Inde : le poids de l'analphabétisme

La visibilité mondiale de l'Inde au niveau de l'analphabétisme est un premier bémol : la course à l'éducation universelle n'a pas enrayé un phénomène qui concerne près d'un quart de sa population. Cet État appartient aux 12 pays qui représentent 75% du nombre total d'analphabètes dans le monde en 2004. Mais bien plus, il reste largement en tête de la distribution mondiale de l'analphabétisme chez les adultes avec une proportion de 34,6% (cf. fig. n°11). Le poids de l'Inde dans ce domaine découle évidemment de sa puissance démographique, mais comparée à son voisin chinois, elle présente une situation moins favorable. La baisse du nombre d'analphabètes entre 1991 et 2001 est, en Inde, de 1,9%, alors que l'on observe en Chine une évolution de -52% (cf. annexe n°2) La réduction de l'analphabétisme depuis la dernière décade est largement au-dessous des espérances des différentes campagnes d'alphabétisation conçues pourtant sur le mode de « l'éducation pour

tous ». Cette position au niveau mondial, qui fait de l'Inde un leader peu envié, est à nuancer. Le nombre d'analphabètes y reste le plus important en données brutes sur l'échelon mondial, mais les chiffres ont diminué d'un recensement à l'autre (cf. annexe n°2). Ce qui signifie que les progrès de l'alphabétisation sont au moins suffisants pour neutraliser les effets de la croissance démographique.

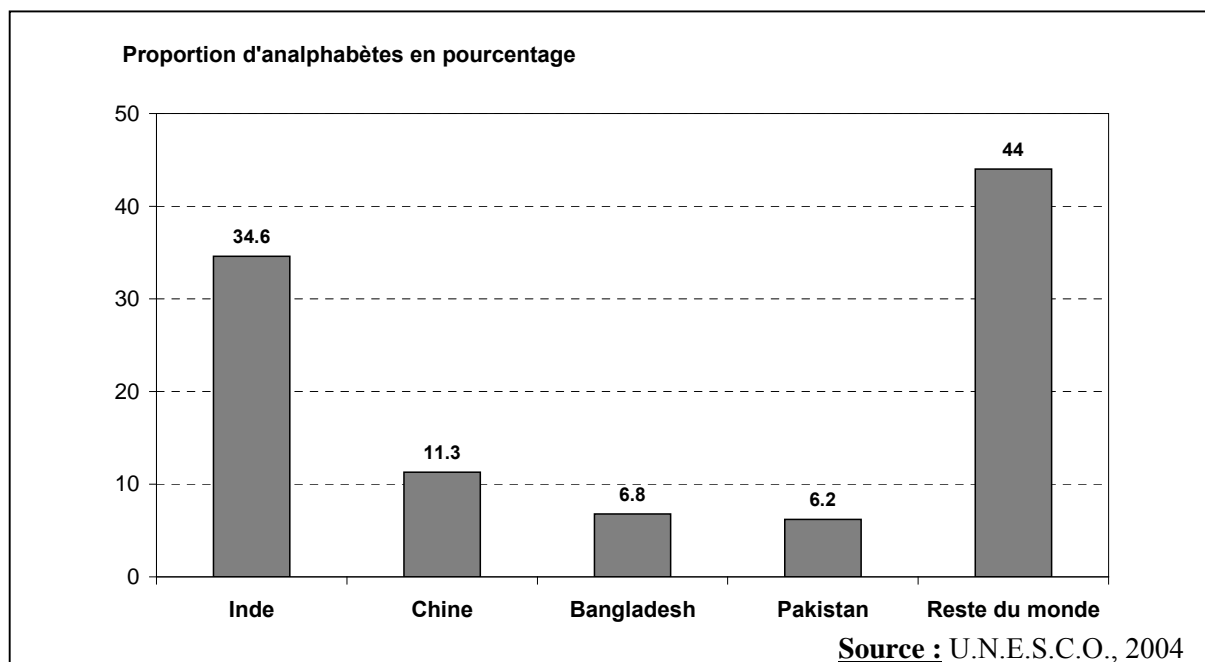
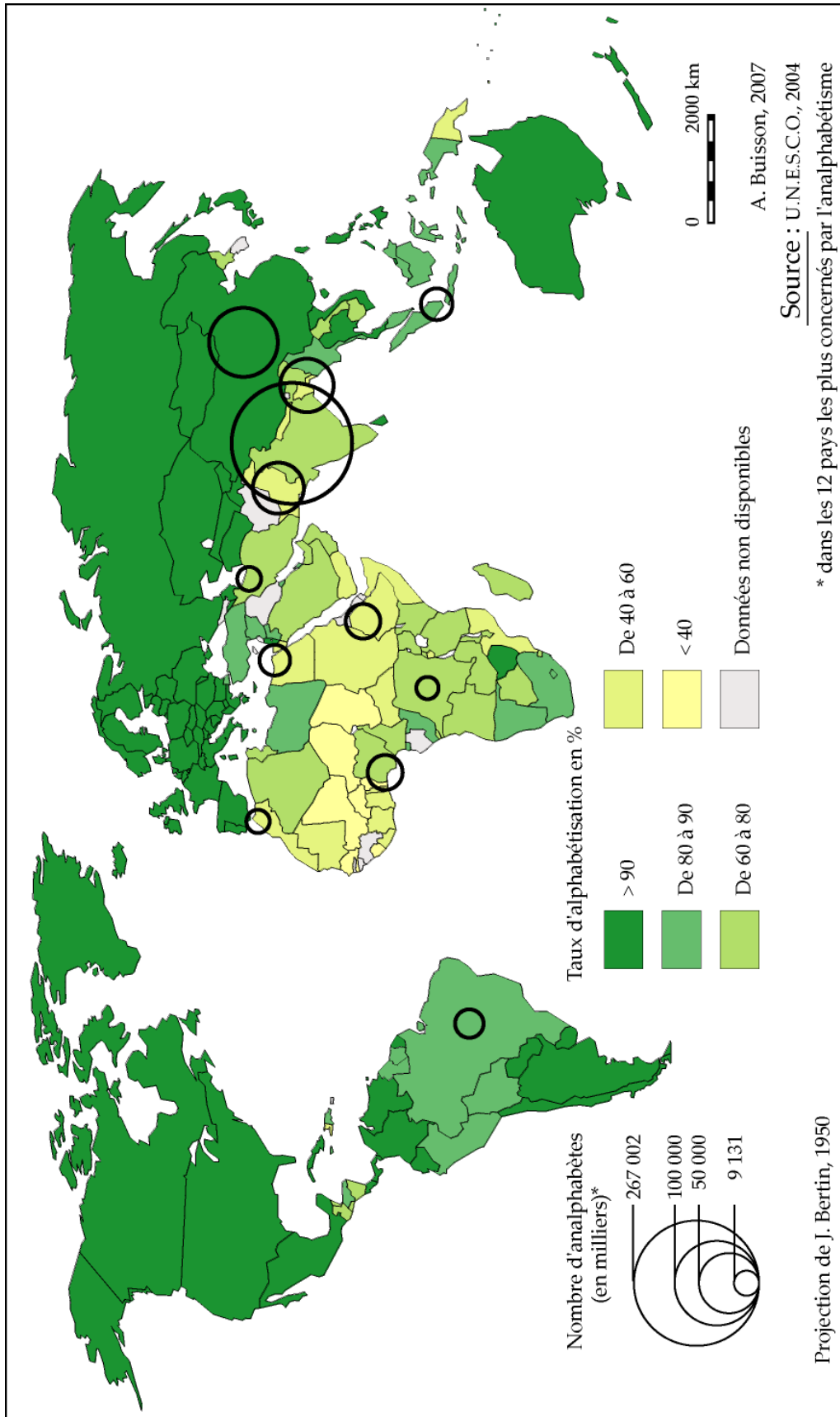


Fig. n°11 : Proportion d'analphabètes dans le monde en 2004

Ce graphique présente l'Inde comme le leader de l'analphabétisme au niveau mondial, mais aussi au niveau de ses pays voisins, Chine, Bangladesh et Pakistan. Ces quatre pays asiatiques représentent plus de la moitié du nombre total d'analphabètes dans le monde (soit 56%).

La lecture des taux d'alphabétisation au niveau mondial ramène l'Inde à un rang plus favorable (cf. carte n°4). L'alphabétisation semble poser plus de problèmes en Afrique Centrale et Australe, où les taux sont inférieurs à 50%, alors que les pays du Nord imposent des taux au-delà de 90%. La situation de l'Inde apparaît donc comme intermédiaire même si au sein du continent asiatique sa position reste délicate. Elle se situe à peine au-dessus de ses voisins comme le Pakistan et le Népal, par contre elle reste loin de la Chine qui se rattache aux pays « totalement alphabétisés » (*totally literate*⁵¹). Le visage du monde dans ce domaine n'a pas connu de réel bouleversement depuis les dix dernières années (cf. annexe n°2) : si l'alphabétisation progresse de manière générale, elle reste malgré tout un processus lent.

⁵¹ Ce qui signifie qu'un État a dépassé les 85 % d'alphabétisation si nous nous référons aux définitions de l'U.N.E.S.C.O. sur le sujet.



Carte n 4: Alphabétisation dans le monde pour les populations de plus de 15 ans et distribution de l'analphabétisme chez les adultes dans les 12 pays les plus touchés en 2004

Le taux global d’alphabétisation en Inde, pour les populations âgées de 7 ans et plus⁵², selon le recensement de 2001, est arrêté à 65,4%. Ce chiffre traduit une progression certaine (une croissance de 29% par rapport à 1991), mais insuffisante. Une large partie de la population n’en bénéficie pas. Des disparités viennent troubler les chiffres de l’alphabétisation à l’échelle globale : la structure par âge et les inégalités de genre illustrent en partie l’exclusion d’une fraction de la population des mécanismes éducatifs (cf. fig. n°12). La répartition de l’alphabétisation par tranches d’âge rend visible des disparités internes. Les populations de plus de 50 ans n’ont pas pu bénéficier des différentes vagues d’accélération de l’alphabétisation et n’ont évidemment pas été incluses dans le processus « d’éducation pour tous » qui profite aux jeunes à l’heure actuelle. Ce décalage entre les générations est d’autant mis en évidence qu’il dénote un échec des programmes d’éducation pour adultes mis en place afin de combler un écart qui désavantage encore les populations féminines.

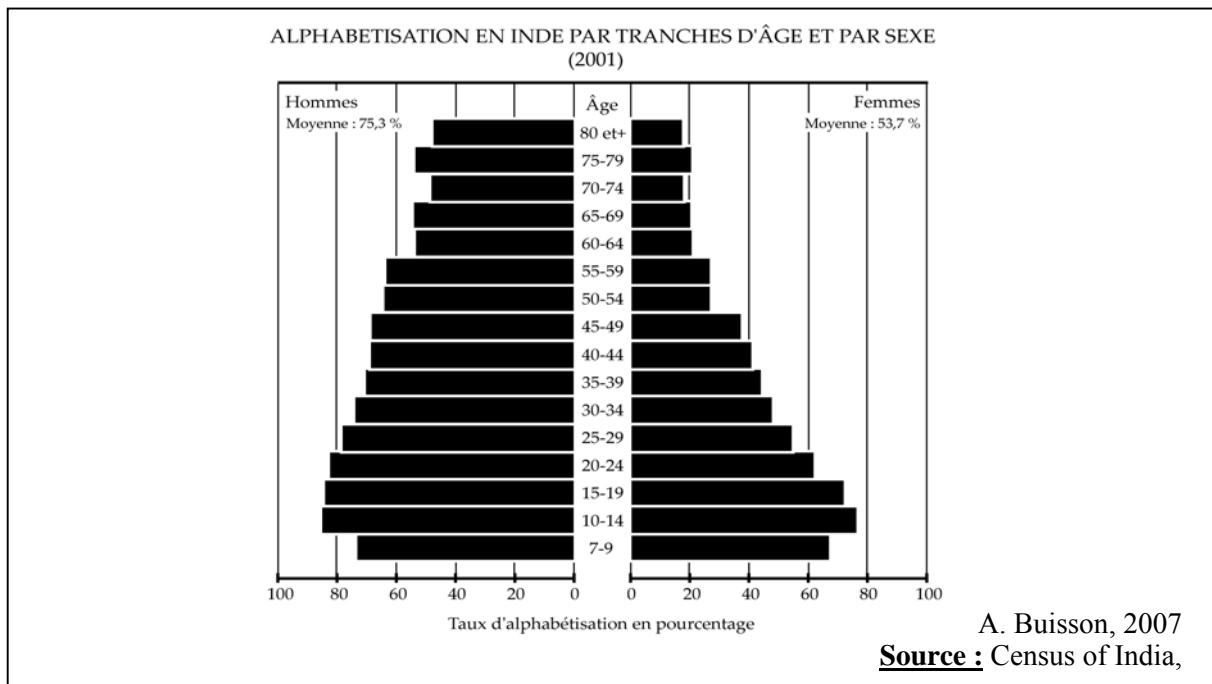


Fig. n°12 : Pyramide des âges de l’alphabétisation en Inde, en 2001

La persistance des différences de genre au niveau de l’alphabétisation vient appuyer lourdement sur les défaillances du système indien. Les femmes étaient et sont moins éduquées que les hommes, ce qui s’observe directement dans les taux d’alphabétisation et conditionne l’alphabétisation future des femmes. Plus précisément, cet écart entre les taux d’alphabétisation des hommes et des femmes ne s’est pas résorbé dans le temps (cf. tableau

⁵² Le calcul des taux d’alphabétisation dans le recensement indien exclut les populations entre 0 et 4 ans pour les années 1951, 1961 et 1971, et les populations entre 0 et 6 ans pour les années 1981, 1991 et 2001.

n°2). La chronologie des taux d’alphabétisation depuis le recensement de 1951 montre même que l’alphabétisation profite d’abord aux hommes et que l’écart hommes/femmes de 2001 (21,7%) est encore supérieur à celui de 1951 (18,3%). Le fait que les femmes soient le plus touchées par l’analphabétisme reste le phénomène social que les différentes politiques se doivent d’enrayer. Les objectifs des institutions de développement, à l’échelle planétaire, se focalisent d’ailleurs autour de l’éducation des femmes, car elles sont un vecteur clef de la diffusion universelle de l’éducation.

Années de recensement	Taux d'alphabétisation en %			
	Hommes	Femmes	Total	Ecart hommes-femmes
1951	27.2	8.9	18.3	18.3
1961	40.4	15.4	28.3	25
1971	46	22	34.5	24
1981	56.4	29.8	43.6	26.6
1991	64.1	39.3	52.2	24.8
2001	75.9	54.2	65.4	21.7

Sources : Census of India 1951, 1961, 1971, 1981, 1991, 2001

Tableau n°2 : Évolution du taux d'alphabétisation en Inde de 1951 à 2001⁵³

Il faut souligner que malgré les progrès apparents de l’alphabétisation, les écarts homme-femmes ne se résorbent pas.

En définitive, le pari de l’Inde n’est pas encore gagné. Le nombre d’analphabètes qui demeurent et l’empreinte du genre sont la preuve de l’inachèvement du processus éducatif, phénomène regrettable car l’analphabétisme touche l’humain dans sa vie quotidienne, au-delà de son appartenance territoriale (Mehta A.C., 2002). Les progrès de l’alphabétisation sont lents. La question de l’éducation en Inde est en suspens, même si l’histoire de l’éducation a permis de rattraper le temps, dans une civilisation très ancienne. La position de l’Inde sur la scène mondiale de l’éducation met en évidence les carences d’un système destiné à démocratiser la scolarisation. Le slogan égalitaire pour une éducation gratuite et universelle se conjugue dans la réalité avec d’énormes disparités (Drèze J., Sen A., 1997).

⁵³ Pour les populations âgées de 5 ans et plus de 1951 à 1971, et pour les populations de 7 ans et plus de 1981 à 2001.

La confusion des objectifs entre l'enseignement primaire (qui développe les compétences intellectuelles de base) et une « éducation de base⁵⁴ » (qui influe sur les comportements dans la vie de tous les jours) est une des explications qui définit le mieux le décalage persistant entre un discours politique qui prône l'universalité, et la mise en place des programmes d'action qui en découle (Rao V.V.(et al.), 2004). Force est de constater que ces contradictions ont accompagné la construction du phénomène éducatif en Inde tout au long de son histoire.

3.2 Les différentes étapes de l'éducation en Inde

L'éducation a connu en Inde un développement assez lent, si nous nous référons aux quatre mille ans d'existence de la société indienne. Avant d'être un droit fondamental pour tous les citoyens de l'Union Indienne, l'accès à la connaissance a connu différentes phases qui ont longtemps émané d'une volonté de domination des classes dirigeantes. Il est donc heureux de constater que cette éducation qui a longtemps servi à former l'élite de la société indienne a été un des moyens de son émancipation face à la tutelle coloniale. Ce phénomène mérite d'être replacé dans une perspective historique, afin de comprendre l'évolution de sa portée sémantique, au cours de la construction du monde indien tel qu'on le connaît aujourd'hui (cf. annexe n°3).

3.2.1 Les formes traditionnelles de l'éducation en Inde

Les origines de l'éducation en Inde remontent, dans les temps anciens, à la tradition orale (Basham A.L., 1988). Pour la majorité de la population le mode de diffusion de la connaissance s'effectuait par le discours et les discussions. La faculté de savoir lire et écrire était cependant l'apanage d'un petit groupe d'élite, garant de la transmission des textes sacrés. Cette connaissance révélée appelée *śruti*^{*} est significative d'un monde sclérosé par une hiérarchie sociale extrêmement rigide. L'éducation y était dispensée dans le but unique de reproduction sociale des castes supérieures. Les centres éducatifs, appelés *gurukulas*⁵⁵ étaient établis loin des villes, dans les forêts pour préserver les étudiants de toutes les tentations, et pour bénéficier du calme prérequis à l'apprentissage et à la méditation. Seule la connaissance

⁵⁴ Les deux formes d'éducation sont définies dans la littérature anglo-saxonne par « *primary education* » et « *basic education* », ce qui rend leur lecture plus aisée.

⁵⁵ Le *guru*^{*}, c'est à dire le maître vivait avec sa famille à l'intérieur du Centre.

reçue de la bouche du professeur était acceptée comme « purement védique⁵⁶ » (Coomaraswamy A.K., 1933). Ainsi, durant cette période, la connaissance séculaire n'avait aucune espèce d'importance. Le but de l'enseignement était la connaissance de la vérité ultime et la réalisation de « l'Être Suprême »⁵⁷. L'éducation élémentaire était donc accessible à tous les *brahmanes*⁵⁸, et les niveaux supérieurs confinés seulement à ceux qui s'en montraient dignes. La vision brahmanique de l'éducation était individualiste et largement centrée autour du développement personnel des étudiants (Chaude A., Chaude S.P., 1999).

Cette particularité de la société indienne peut être rapprochée du fait que l'hindouisme ne fait pas partie des « religions du livre ». Autant le christianisme et l'islam se sont appuyés sur l'alphabétisation dans le but de répandre la foi, autant la religion hindoue a longtemps constitué une barrière à l'expansion de l'éducation (Madan T.N., 1991). L'accès à l'éducation est extrêmement restreint et le parrainage de l'éducation peine à être reconnu comme un devoir de l'État. Pourtant, si l'on en croit certains textes sacrés de l'hindouisme l'accès à la connaissance est de toute première importance dans le devoir de tout un chacun. Dans la *Bhagavad Gītā**, *Krishna** explique à *Arjuna** que l'ignorance est la cause de la faiblesse humaine (Esnoul A.M., 1972). La voie de la connaissance (ou *Jñana Yoga**) est l'un des enseignements de *Krishna*. La *Bhagavad Gītā* est donnée au monde entier à travers *Arjuna* et doit convenir à toute l'humanité (Dalal R., 2006). La vertu éducative du Chant de *Krishna* doit être diffusée au plus grand nombre et ne doit pas être confinée à une transmission élitiste.

Le bouddhisme envisage et prône la démocratisation de l'éducation (Coomaraswamy A.K., 1949). Cette nouvelle démarche spirituelle, née au V^{ème} siècle avant J.-C., propose une autre approche de l'éducation. Il n'existe pas de distinction de caste à l'admission dans les *vihāras** (centres éducatifs bouddhiques ou monastères) qui sont entièrement supervisés par les moines. Le système est donc plus démocratique mais surtout l'enseignement dispensé y est collectif (Rather A.R., 2004). Toute personne est potentiellement un créateur de valeurs et un participant compétent à la vie de la communauté. La vie communautaire et le partage de l'enseignement du Bouddha sont la priorité de ce système éducatif. Mais, avec le temps, le renforcement des règles hiérarchiques vient restreindre l'accès aux centres.

L'expansion du phénomène éducatif en Inde sera donc un phénomène tardif⁵⁹. À l'époque médiévale, ce sont les temples qui ont le rôle de centres sociaux et qui gèrent la

⁵⁶ Relatif aux *Védas**, les plus anciens textes de la littérature indienne.

⁵⁷ Rappelons que, dans l'hindouisme, un des buts de l'existence humaine est la *moksha** ou libération, par la réalisation du soi ou *Para brahma*. La connaissance de la partie de l'absolu divin présente en chaque individu (*ātman**) mène sur cette voie.

⁵⁸ Plus haute caste dans le système social indien (pour plus de détails, cf. *système des castes**).

⁵⁹ Elle ne remonte qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, bien que des expériences éducatives aient été menées par les Jésuites, en Inde du Sud dès le XVII^{ème} siècle (Zupanov I., 1999).

dispense parcimonieuse d'une connaissance tournée vers le dogme. En 1192, Mohammed Ghaznari, fondateur de l'éducation islamique en Inde construit la cité d'Ajmer et des écoles sur les ruines de temples hindous. L'idée de l'éducation islamique est celle d'une éducation universelle, le but principal étant de répandre la connaissance à travers les croyants. Le développement de l'éducation va permettre de diffuser l'islam, d'achever une prospérité matérielle en préparant les étudiants à la vie pratique et de répondre à des intérêts d'ordre politique. Le système éducatif islamique de l'époque, qui se veut être à la fois religieux et séculaire, est basé sur trois niveaux d'études : les *Maktabs* (écoles primaires), les *Hautes Maktabs* (écoles secondaires) et les *Madrasah* (les institutions supérieures). Il s'agissait alors de « *former les fils de Mohamed pour les postes à responsabilités et lucratifs de l'État qui restaient, même à cette époque, largement monopolisés par les hindous*⁶⁰ » (Chandra Gosh S., 2000 : 9).

Les traditions héritées des différentes conceptions religieuses de l'éducation n'admettent son utilité que jusqu'à un certain point : celui d'un développement réduit du phénomène éducatif. L'éducation en Inde, avant l'époque coloniale, reste ainsi de nature plus classique et spirituelle que de nature pragmatique, et surtout ne profite qu'à une partie privilégiée de la population.

3.2.2 Les prémices de l'éducation dans l'Inde coloniale

Les débuts de la colonisation marquent un tournant dans l'histoire de l'éducation en Inde. Avec l'arrivée de la *Compagnie des Indes Orientales*⁶¹, l'éducation va être mise au goût du jour par les dirigeants anglais soucieux de « pallier » la dégénérescence de la société indienne dans un empire *Moghol*⁶² en plein déclin (Boivin M., 1996). Deux tendances vont se

⁶⁰ « *qualify the sons of the Mohammadan gentlement for responsible and lucrative offices in the state even at that time largely monopolised by the Hindus* ».

⁶¹ **East India Company** : Le 31 décembre 1600, la reine Élisabeth I^{ère} d'Angleterre accorde une charte royale conférant pour 15 ans le monopole du commerce dans l'océan Indien à la *Compagnie Anglaise des Indes Orientales* (*British East India Company*), qui allait devenir l'entreprise commerciale la plus puissante de son époque, et une formidable machine de pouvoir. Vers le milieu du XIX^e siècle, la domination de la Compagnie s'étend sur la majeure partie de l'Inde, la Birmanie, Singapour et Hong Kong, un cinquième de la population mondiale passant ainsi sous son autorité. Privée de son monopole commercial en 1813, la Compagnie perdra finalement ses fonctions administratives en 1858 à la suite de la révolte des Cipayes. Le 1er janvier 1874 la Compagnie des Indes Orientales est dissoute par décret.

⁶² **L'Empire moghol** — ou mogol — est fondé par *Bābur*, un descendant de *Tamerlan*, en 1526, lorsqu'il défait *Ibrahim Lodi*, le dernier sultan de Delhi à la bataille de *Pānīpat*. En grande partie reconquis par *Sher Shāh Sūrī*, puis à nouveau perdu, pendant le règne d'*Humāyūn*, il se développe considérablement sous *Akbar* et continue de le faire jusqu'à la fin du règne d'*Aurangzeb*. Après la disparition de ce dernier en 1707, l'empire entame un lent et continu déclin, tout en conservant une certaine puissance pendant encore 150 années. L'empire britannique entraîne sa disparition définitive en 1857.

traduire dans cette volonté de développer l'éducation sur le territoire indien : d'un côté veiller à la diffusion d'une connaissance scientifique dans l'ensemble de la population indienne, de l'autre, s'appuyer sur l'alphabetisation pour répandre l'idéologie chrétienne.

Charles Grant⁶³ est le premier anglais à plaider en faveur du développement d'une instruction anglaise dans une visée religieuse en 1792. Pour lui « *les abus de la société indienne peuvent être supprimés par l'introduction de la chrétienté*⁶⁴ » (Chandra Gosh S., 2000 : 13). Son idée sera suivie avec la Charte de 1813 qui autorise le passage des missionnaires sur le territoire indien, et qui stipule que la Compagnie doit assumer ses responsabilités vis-à-vis de l'éducation des Indiens (Sharma R.N., 2004). Plusieurs considérations sont en jeu : encourager les Indiens à acquérir de la connaissance, renforcer leur accès à la littérature, soutenir la promotion de la science à travers les habitants du pays, notamment par la création du *Sanskrit college*, une université sanskrite. Mais les recommandations du *General Committee of Public Instruction*⁶⁵ impliquent la fondation d'un mouvement éducatif sur des structures orientales inexistantes. L'appel aux missions chrétiennes va déclencher une polémique entre des visées différentes : l'éducation doit-elle servir la diffusion de la culture occidentale, le respect de la tradition indienne et des langues vernaculaires ou l'enrôlement dans la foi chrétienne ?

Dès la création de la *Compagnie des Indes Orientales*, les missionnaires ont été attirés par l'Inde. Ce territoire offrait un potentiel énorme pour la diffusion du christianisme. Les missions chrétiennes oublient vite les objectifs du *General Committee of Public Instruction* et se consacrent au développement d'une éducation à vocation religieuse. Le christianisme signera la fin de la décadence de la société indienne (Rather A.R., 2004). Cette controverse, quant à la finalité de l'éducation du territoire indien, n'est pas la seule qui vienne perturber le déroulement de l'avancée éducative. La question de langue reste en suspens, et les débats sont nombreux⁶⁶. Les dirigeants se doivent de gérer les investissements dans des institutions orientales qui pourraient promouvoir une éducation anglaise. Malgré les divergences, certains efforts sont réalisés. La croissance du rôle des évangélistes, renforcée par la Charte de 1833 qui autorise les missions non anglaises à s'implanter sur le territoire, est facilitée par l'existence de liens de plus en plus étroits avec les officiels de la *Compagnie des Indes Orientales*.

⁶³ **Charles Grant** (1746-1823) président de la Compagnie des Indes.

⁶⁴ « *abuses of the Indian society could be removed by the introduction of Christianity* ».

⁶⁵ Administration créée en 1823, pour superviser une éducation orientaliste.

⁶⁶ La guerre entre l'anglais et le sanskrit se poursuit par l'adoption de notes successives et contradictoires tout au long du XIX^{ème} siècle (cf. fig. n°13).

Les années qui suivent voient la querelle de la langue d’instruction se poursuivre entre les orientalistes qui suggèrent de respecter l’enseignement sanskrit, en accord avec les Indiens éduqués soucieux de conserver leur tradition, et les partisans d’une éducation européenne. Les nombreuses tentatives pour imposer le modèle occidental dans la diffusion de la connaissance se soldent en 1854 par l’édition de la *Education Despatch* qui scelle l’avenir de l’éducation en Inde : elle sera destinée à promouvoir la connaissance européenne (Chaude A., Chaude S.P., 2002). À la fin du XIX^{ème} siècle, malgré les essais de construction d’un système éducatif dans le pays, le bilan est plus que mitigé : le taux d’alphabétisation reste considérablement faible et le gouvernement n’a pas su encourager un phénomène de masse (cf. fig. n°13).

Politiques éducatives du XVIII ^{ème} siècle		
1792	Charles Grant's Plan	Les abus de la société indienne peuvent être supprimés par l'introduction de la chrétienté.
1793	Charter of 1793	Restrictions imposées sur le passage des missionnaires en Inde.
Politiques éducatives du XIX ^{ème} siècle		
1813	Charter Act of 1813	Abolition des restrictions de la Charte de 1793.
1833	Charter Act of 1833	Ouverture du territoire indien aux missions non anglaises.
1835	La minute de Macaulay (du 2 février)	suggère que le gouvernement ne devrait pas dépenser de lourdes sommes pour la maintenance d'institutions orientales qui pourraient promouvoir une éducation anglaise.
	La décision de Bentinck (du 7 mars)	La clef de la régénération de la société anglaise passe par l'introduction de la connaissance occidentale. Cf. résistance : pétitions
1848	Dalhousie (Gouverneur général de l'Inde entre 1848-1856)	Fondation d'un système d'éducation moderne : * développer l'enseignement vernaculaire * investir dans l'éducation des femmes
1854	The education despatch of 1854	Schéma Général de l'éducation : La diffusion générale de la connaissance européenne est le principal objectif de l'éducation en Inde.
1857	Actes d' Incorporation	Etablissement des Universités de Calcutta, Bombay et Madras
Sources : d’après Chandra Gosh 2000/Rather A.R., 2004		

Fig. n°13 : Premières interventions anglaises dans la diffusion de l’éducation au XIX^{ème} siècle en Inde

Ce système éducatif est préliminaire à ce que deviendra l’éducation en Inde et les missionnaires en sont les principaux acteurs avec quelques réussites locales. Ce n’est qu’avec l’expansion des luttes anticolonialistes que l’alphabétisation va se démocratiser. Mais il est

intéressant de constater que l'insistance des officiels anglais à vouloir promouvoir la connaissance occidentale par le vecteur de la langue anglaise, a laissé des traces indélébiles : le choix de la langue d'instruction, à l'heure actuelle, est lourd de conséquences dès l'école primaire et l'enseignement supérieur est dispensé en anglais uniquement.

3.2.3 L'alphabétisation au service du nationalisme (1882-1947)

A la fin du XIX^{ème} siècle, la première *Indian Commission for Education*⁶⁷ est créée pour fixer la position du gouvernement concernant le système éducatif national et les institutions chrétiennes. Il s'agit d'inciter l'État à gérer l'expansion de l'enseignement secondaire et, de déléguer les pouvoirs aux instances locales, malgré les craintes des missionnaires soucieux de préserver leur tutelle dans le domaine de l'éducation. De plus, le problème du chômage des élites indiennes est aggravé par le développement de l'enseignement supérieur : l'accès aux postes du haut fonctionariat reste réservé en majorité aux Européens et aux Anglo-Indiens. La montée du nationalisme dans la dernière décennie du siècle fait écho à l'amplification des tensions existantes entre les colons et les intellectuels indiens (Kumar K., 1991).

L'annonce de la réforme *Curzon*⁶⁸ pour l'Université en 1901 vise à calmer les esprits et à transformer l'enseignement supérieur. Selon S. Chandra Gosh (2000 : 108) « *la réforme universitaire de Curzon fournit aux activistes indiens un essai intellectuel pouvant générer un système d'éducation parallèle, appelé éducation nationale*⁶⁹ ». L'élargissement des fonctions de l'Université doit tendre vers la promotion de l'enseignement supérieur et de la recherche : elle doit devenir une véritable agence d'enseignement (alors que sous les actes de 1857 l'inspection des connaissances est la charge principale de l'Université, qui incarne à ce moment-là une sorte d'autorité gratifiante). Cette idée de réformer le système supérieur en Inde reste présente pendant le premier quart du XX^{ème} siècle : une réorganisation radicale entraînera la croissance de l'éducation universitaire, nécessaire à la formation de la future classe de dirigeants indiens destinée à poursuivre le modèle occidental dans leur pays (Chopra R., Jeffery P., 2005).

Mais en parallèle des mesures nationalistes se déroulent et optent pour le rétablissement de la langue maternelle dans les écoles. L'objectif est de former une élite

⁶⁷ Commission créée en 1882 par Ripon alors gouverneur des Indes, recommande l'octroi d'aides publiques, d'offrir la gratuité et des bourses d'études pour l'émancipation des populations défavorisées et notamment celle des femmes.

⁶⁸ **Lord George Nathaniel Curzon**, (1859-1925) Gouverneur général et vice-roi de l'empire des Indes (1899-1905).

⁶⁹ « *Curzon's university reform provided activated Indian Intellectual's attempt at generating a parallel system of education, called national education* ».

indienne qui pourra diriger le mouvement national, l'éducation se mettant alors au service de la résistance civile. La pression du *Mouvement de Désobéissance Civile* (1931-1932) met fin au système administratif dyarchique. La conception de l'éducation se tourne alors vers une vision plus nationale. Gandhi écrit une série d'articles dans le journal *Harijan** qui suggèrent un schéma universel d'éducation obligatoire pour tous les enfants dans leur langue maternelle en vue du développement de tous les élèves (Kumar K., 1993).

En 1944 le rapport *Sargent* met l'accent sur la création de départements pour l'éducation au niveau de l'Union Indienne et au niveau des États pour superviser l'éducation dans le pays. L'implantation de ces institutions administratives pour gérer l'éducation place le phénomène au cœur des futures politiques de développement dans une Inde qui acquiert son Indépendance en 1947.

L'éducation de base dispensée par les colons afin de promouvoir la connaissance occidentale, ou afin de propager la foi sur le territoire indien, se met donc progressivement au service des élites indiennes en vue de la construction d'un nouvel État : *Bhārat**. La croyance en l'alphabétisation comme mère fondatrice d'une démocratie moderne s'appuie sur ces luttes et demeure une notion qui perdure.

3.2.4 Une base pour la démocratie indienne (1947-1970)

Avec l'Indépendance de l'Inde les efforts se concentrent pour convertir tout le système éducatif en un système national : il faut rehausser un niveau d'alphabétisation extrêmement bas (12,2 % en 1947), d'autant plus que les dirigeants politiques ont compris que « *la liberté n'a aucun sens pour les masses pauvres et ignorantes tant qu'elle n'est pas rendue crédible par des activités qui les aident à améliorer leurs conditions économiques et sociales*⁷⁰ » (Shah S.Y., 1999 : 18).

Le concept d'*alphabétisation civique* est un schème original né en 1949. Les nouveaux programmes sont développés pour nourrir les besoins changeants de la nation démocratique. Le gouvernement indien entend mettre un terme à la dépendance locale des territoires princiers, dont le développement éducatif restait à la merci des caprices des souverains, et à la primauté des institutions anglaises. Les politiques entamées dans la décade qui suit sont définies selon une approche descendante c'est-à-dire de l'État Central vers les instances administratives locales en utilisant le niveau des *blocks* de développement pour implanter les

⁷⁰ « *freedom had no meaning for the ignorant and poor masses unless it was made tangible through activities which helped them improve their social and economic conditions* ».

projets éducatifs (cf. annexe n°4). Mais deux phénomènes viennent enrayer le début de l'évolution éducative de l'Inde. D'une part, la mauvaise administration locale annihile considérablement les prévisions des premiers plans quinquennaux, le gaspillage étant le principal frein au bon déroulement des cibles à atteindre. D'autre part, la conception « démocratique » de l'éducation vise surtout à pallier les besoins immédiats de la classe dirigeante : développer les infrastructures nécessaires à la formation de l'élite indienne pour répondre aux exigences de cette jeune nation. La lutte contre l'analphabétisme qui touche durement le pays n'est alors pas une priorité pour le gouvernement.

Durant la première décennie, la stagnation de l'Union Indienne en matière d'éducation est perçue comme le symptôme de problèmes liés directement à la conception de l'éducation elle-même. Au début des années soixante cette notion prend une coloration plus sociale. Définie comme une leçon dirigée vers la production d'une conscience citoyenne à travers le peuple et la promotion d'une solidarité des uns envers les autres, elle se retrouve placée au cœur de politiques d'éducation pour le plus grand nombre (Nerhu J., Morozé M., 1986). La question de la production d'élites côtoie enfin celle de l'analphabétisme et celle de la nécessité d'une alphabétisation de masse. La dimension « fonctionnelle » de l'alphabétisation est de plus en plus reconnue dans les plans de développement. Selon William Gray (1956), « *une personne est 'fonctionnellement' éduquée lorsqu'elle a acquis la connaissance et les compétences qui la rendent capable de s'engager dans toutes les activités auxquelles l'alphabétisation appartient habituellement dans sa culture ou dans son groupe*⁷¹ ». L'intérêt pour une éducation envisagée dans la conception gandhienne⁷² vient nourrir les politiques de développement. La *World Conference on Adult Education*⁷³ de 1960 met clairement en exergue l'alphabétisation comme un élément essentiel du développement devant être lié aux priorités économiques et sociales du pays : l'opportunité d'acquérir de l'information peut être utilisée pour améliorer les standards de vie : accroître la productivité, accéder à une meilleure participation dans la vie civique et une meilleure compréhension du monde environnant.

En 1966, La Commission *Khotari* met en évidence le manque d'adéquation entre l'éducation et la réalité de la vie quotidienne en Inde. La reconstruction du système éducatif indien implique une « approche intégrée⁷⁴ » susceptible d'agir sur les facteurs de gaspillage du système scolaire. Le manque de régularité dans la présence aux cours, la mauvaise

⁷¹ « *A person is 'functionally' literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group* ».

⁷² La conception de l'alphabétisation de base du mahātmā Gandhi doit être appréhendée comme une révolte contre l'éducation passive, centrée sur les livres, une éducation dominée par les examens et une tendance à dissimuler les limites de la forme éducative traditionnelle et élitiste du gouvernement britannique. En ce sens, elle invite à une réflexion sur la fonctionnalité de l'éducation.

⁷³.Conférence de l'U.N.E.S.C.O. qui s'est déroulée à Montréal du 21 au 31 août 1960.

⁷⁴ *integrated-approach*.

utilisation des moyens mis à disposition et surtout l'absence de communication entre la population et les instances scolaires, sont des cibles pour la planification à venir. La distribution des infrastructures sur le sol indien doit continuer à croître pour répondre aux besoins d'une démographie en plein essor, mais elle doit aussi s'adapter aux conditions locales (Aggarwal J.C., 1981).

L'éducation dans les premières années de l'Inde indépendante a du mal à s'instaurer comme une valeur fondamentale malgré l'article 45 de la Constitution Indienne. Le taux d'alphabétisation en 1961 est de 16,6% (Census of India, 1961). La conception d'une éducation de masse peine à s'implanter car les priorités politiques restent largement tournées autour de la question de l'autosuffisance alimentaire et de la construction industrielle du pays. Ce n'est qu'avec les exigences du développement que des efforts conséquents vont pouvoir être réalisés.

3.2.5 *Une arme pour le développement (1970 – à nos jours)*

L'éducation doit répondre à des attentes d'ordre fonctionnel et son objectif est de s'étendre dans toutes ses dimensions : politique, économique, sociale et culturelle. L'augmentation des dépenses et l'implication grandissante de l'État caractérisent ces années qui visent à agir pour le développement du pays dans son ensemble (cf. annexe n°5). Le lien entre analphabétisme et pauvreté apparaît clairement et devient la cible du gouvernement. Une nouvelle politique se met alors en place à partir des années quatre-vingt (la *New National Policy on Education*, définie en 1986) dans le but de fournir un accès à l'éducation pour tous, sans distinction de classe, caste ou de genre (Chandra Gosh S., 2000). L'abolition des disparités devient plus qu'une nécessité, elle devient l'élément incontournable des politiques de développement.

En 1988 est lancée la *National Literacy Mission*⁷⁵. Pour implanter cette politique, un nouveau paradigme voit le jour : l'éducation est dorénavant un élément indispensable du processus de développement. Le Comité *Rammamurti*, en 1990 lance l'idée d'évoluer vers une politique de planification décentralisée. Face à l'échec de l'approche centralisée, le souci éducatif du gouvernement ne peut être ni un programme isolé, ni laissé à l'instigation des experts hors du contexte local. Les villages, dotés d'une *grama sabha*⁷⁶ sont le pivot sur lequel s'appuient les recommandations du Comité *Rammamurti*, une conception largement influencée par l'existence des écoles de village à l'époque médiévale.

⁷⁵ Programme du gouvernement indien pour l'éradication de l'analphabétisme (mis en œuvre le 5 mai 1988).

⁷⁶ Assemblée de village.

Les années quatre-vingt-dix s'ouvrent sur la *Total Literacy Campaign*⁷⁷ dont la stratégie repose sur une éducation de base (Dyer C., 2000). Ces programmes sont développés au sein de la *National Literacy Mission* et se déroulent en trois phases :

- une première période (*Basic or Total Literacy*) d'alphabétisation de base destinée à donner à tout le monde des compétences dans la lecture et l'écriture (12 mois),
- une deuxième période de suivi (*Post Literacy Programme*) qui vise à maintenir le niveau et les capacités acquises (24 mois),
- une troisième période (*Continuing Education*) plus longue pour promouvoir les niveaux scolaires supérieurs et assurer la continuité des circuits éducatifs.

Les méthodes sont innovantes (Karlekar M., 2004). Le fonctionnement de la campagne implique la mobilisation de la population, et des instances locales à l'échelle de chaque *district*⁷⁸ (cf. annexe n°4). À l'encontre des approches centralisées, l'expansion du message de l'alphabétisation devient pertinente à l'échelle locale. La participation de la communauté est le maître mot de ce programme d'alphabétisation.

L'impact de ces politiques, qui se mesure aujourd'hui, est mitigé. Il dépend davantage des capacités locales mises en œuvre (Saxena S., 2004), du degré de mobilisation des personnes (Saraswathi L.S., 2004 ; Kanjula S., 2004) et du terreau éducatif préexistant sur lequel elles s'implantent, que sur leur mode de fonctionnement en lui-même (George A., 2004 ; Roy M., 2004). Néanmoins, ces politiques présentent l'avantage de proposer un programme éducatif centré sur les facultés de chacun à pouvoir s'investir dans un système qui touche les individus dans leur vie quotidienne.

La poursuite d'initiatives participatives de ce type reste marquée dans la fin des années quatre-vingt-dix par un contexte de désordre social et de résurrection de la commission Mandal⁷⁹ qui reflète la croissance du fondamentalisme hindou, après l'arrivée au pouvoir du *Bharatiya Janata Party* (Parti du Peuple Indien) en 1997. Le *Sakia Committee* invite à réfléchir sur la dimension obligatoire de la scolarisation comme seule voie de l'universalisation. Les recommandations nationalistes, fervent de *l'hindutva*⁸⁰ en tant que

⁷⁷ Programme d'alphabétisation totale.

⁷⁸ deuxième niveau administratif après celui des États.

⁷⁹ La commission dirigée par B.P. **Mandal**, nommée en 1978 pour enquêter sur la condition des « *other backward classes* » (OBC : autres classes arriérées). Ces OBC (52 % de la population), sans être dans la condition des *Scheduled Castes**, souffraient d'un retard en termes socio-économiques et d'éducation. Dans son rapport, la commission Mandal recommanda donc l'octroi d'un quota de 27 % des postes dépendant de l'administration centrale à ces castes pour assurer leur promotion sociale. En 1990, l'application de ces quotas provoqua de violentes manifestations de la part d'étudiants de hautes castes soucieux de leur débouchés professionnels.

⁸⁰ Fierté d'être hindou qui se traduit sur la sphère politique par le rejet des privilèges judiciaires accordés aux musulmans et aux chrétiens et, entre autres, par le refus de la laïcité à l'école.

manière de vivre, sont révélatrices du contexte politique de l'Inde à l'heure actuelle, et du développement du fondamentalisme dans la conception de l'éducation (Aggarwal J.C., 1997).

À partir des années deux mille, l'objectif principal des campagnes éducatives ne vise plus seulement l'expansion de l'enseignement primaire. L'accent est mis sur la qualité de l'éducation acquise qui passe forcément par la participation à un circuit scolaire long. Les politiques vont se concentrer alors sur les niveaux supérieurs mais surtout le secondaire qui est loin d'être accessible à tous. On passe progressivement de la conception universelle d'une éducation élémentaire à celle d'une éducation de qualité et qualifiante (cf. fig. n°14).

Politiques éducatives du XX^{ème} siècle		
1947	Indépendance de l'Inde	Il s'agit de convertir tout le système éducatif à l'exigence nationale.
1949	Radhakrishnan Commission	La réorganisation du secondaire est une condition fondamentale pour le développement du supérieur.
1952	Mudaliar Commission	Elle traite exclusivement des domaines de l'éducation qui intéressent les élites : la liquidation de l'analphabétisme est négligée.
1966	Kothari Commission	Développement de toutes les langues indiennes modernes.
1986	New National Policy on Education	Ce programme remet la question de l'universalité de l'éducation au goût du jour : la disparition des inégalités devient une nécessité.
1990	Ramamurti Committee	Les politiques éducatives s'accordent avec une vision décentralisée du développement. L'activité du gouvernement dans le domaine de l'éducation ne doit pas être un programme isolé, mais une activité intégrée à des initiatives locales.
1992	Revised Programme of Action DPEP	Ce programme permet de réaffirmer l'implication du gouvernement dans l'universalisation de la scolarisation élémentaire.
1996	Sakia Committee	L'école obligatoire n'est pas la seule réponse à l'universalisation.
1998	Vidya Vahini Network	Recommandations nationalistes du B.J.P.
Politiques éducatives du XXI^{ème} siècle		
2005	Rajya Sabha	L'éducation a besoin d'investissements, c'est pourquoi ce comité propose l'augmentation du budget éducatif qui doit atteindre 6% du Produit National Brut lors du XI ^{ème} Plan.

Source : d'après Aggarwal Y., 1997

Fig. n°14 : Principales politiques éducatives dans l'Inde indépendante

En conclusion, la conception universelle de l'éducation est le fruit d'une longue bataille à travers les différents régimes politiques qui ont gardé le pouvoir en Inde, depuis les temps les plus antiques. Malgré tout, l'émergence de cette conception ne trouve que de pâles échos dans la réalité concrète. L'absence d'une approche équilibrée et réaliste s'accorde avec la domination persistante des élites sociales. La lenteur des processus d'alphabétisation se conjugue à l'incapacité de traduire la promesse de la Constitution à l'heure du XXI^{ème} siècle.

Au niveau global, l'Inde doit continuer sur sa lancée de démocratisation de l'éducation tout en s'appuyant sur les divers États qui la constituent : composer avec les réussites des uns et les faiblesses des autres, construire une véritable alphabétisation de masse afin d'unifier le pays au niveau de l'éducation.

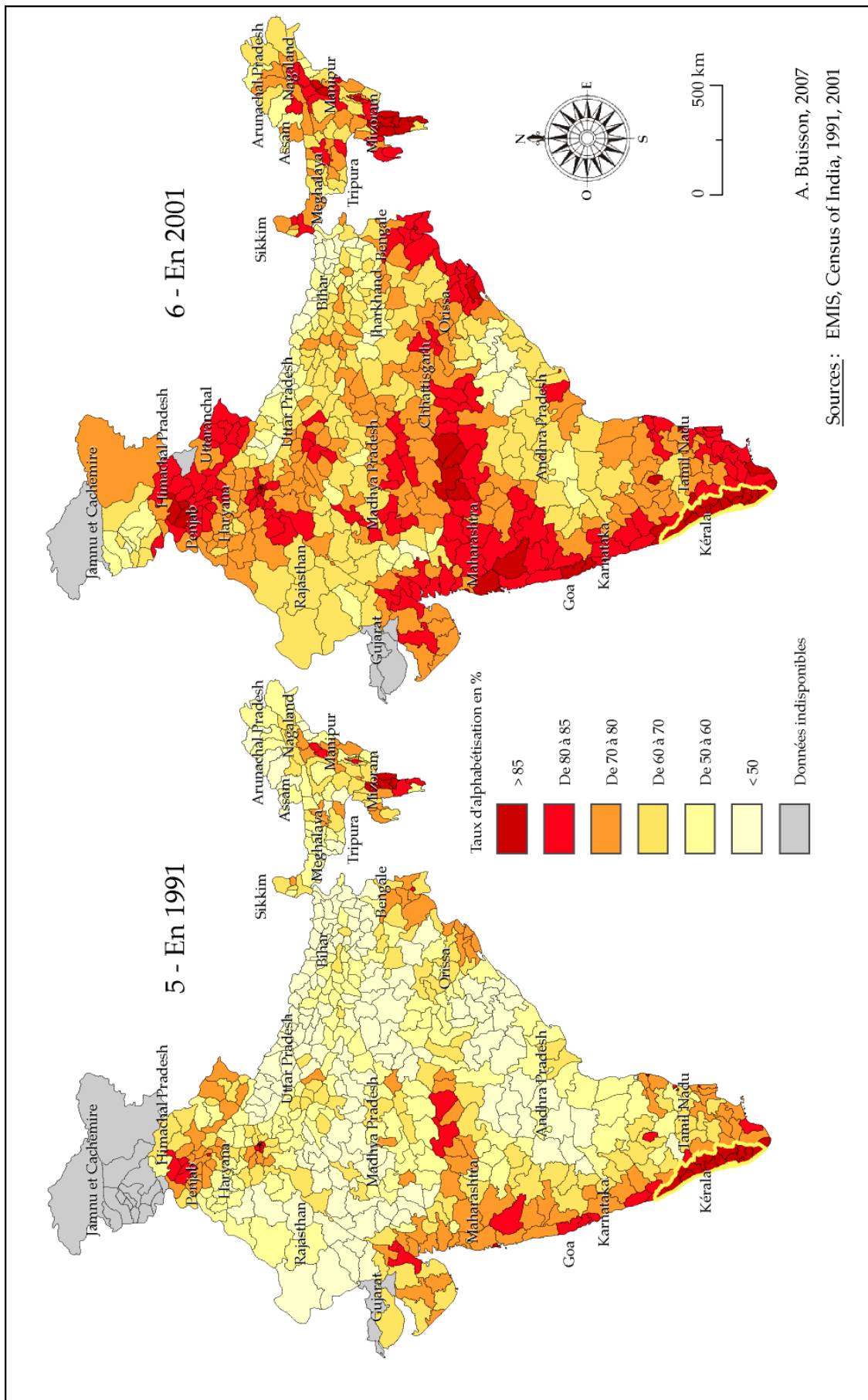
3.3 Inégalités régionales de l'éducation en Inde

Après avoir situé l'Inde dans le contexte mondial de l'alphabétisation, après avoir replacé son attachement aux domaines de l'éducation dans une perspective historique, il convient d'analyser les modalités qui composent cette vision globale. La faiblesse de l'alphabétisation est exacerbée par d'énormes inégalités internes (Drèze J., Sen A., 2002). Même si les tendances globales restent soumises à la croissance inévitable de l'alphabétisation, une lecture géographique des taux d'alphabétisation de 1991 et de 2001⁸¹ (cf. cartes n°5 et 6), laisse apparaître une même structure globale avec des régions nettement privilégiées (comme le Kérala, et généralement toute la côte sud-ouest) et des régions qui progressent à peine (Nord de l'Inde, et notamment l'Uttar Pradesh).

En Inde du Sud, l'Andhra Pradesh apparaît comme moins avancé que ses voisins en 1991 et rattrape son retard avec une croissance entre 1991 et 2001 de 38,6%. En Inde du Nord, les États himalayens du Nord-Est, ainsi que ceux du Nord, confirment leur avance de 1991. En 2001 les régions les plus alphabétisées s'étendent par rapport à 1991, comme par exemple la région du Maharashtra vers le centre de l'Inde. Par contre, l'Uttar Pradesh, et les régions autour du Bihar et de l'Orissa restent nettement en retard par rapport au reste du pays. Cette situation est d'autant plus alarmante que la croissance des taux d'alphabétisation de ces États ne s'effectue pas au même rythme⁸².

⁸¹ Deux bornes *a priori* sont nécessaires pour la discrétisation du taux d'alphabétisation : la construction de la carte passe par une borne à 50% (seuil de la moitié de la population) et une à 85% (seuil du *totally literate*).

⁸² Le taux d'évolution entre le taux d'alphabétisation de 2001 et celui de 1991 est évidemment dépendants du taux d'alphabétisation de 1991. En ce sens les États les plus favorisés en 1991 ont une croissance parmi les plus lentes. Mais même au sein des États les moins avancés, on observe des rythmes de croissance assez lents.



Cartes n°5 et 6 : Alphabétisation en Inde à l'échelle des districts en 1991 et en 2001

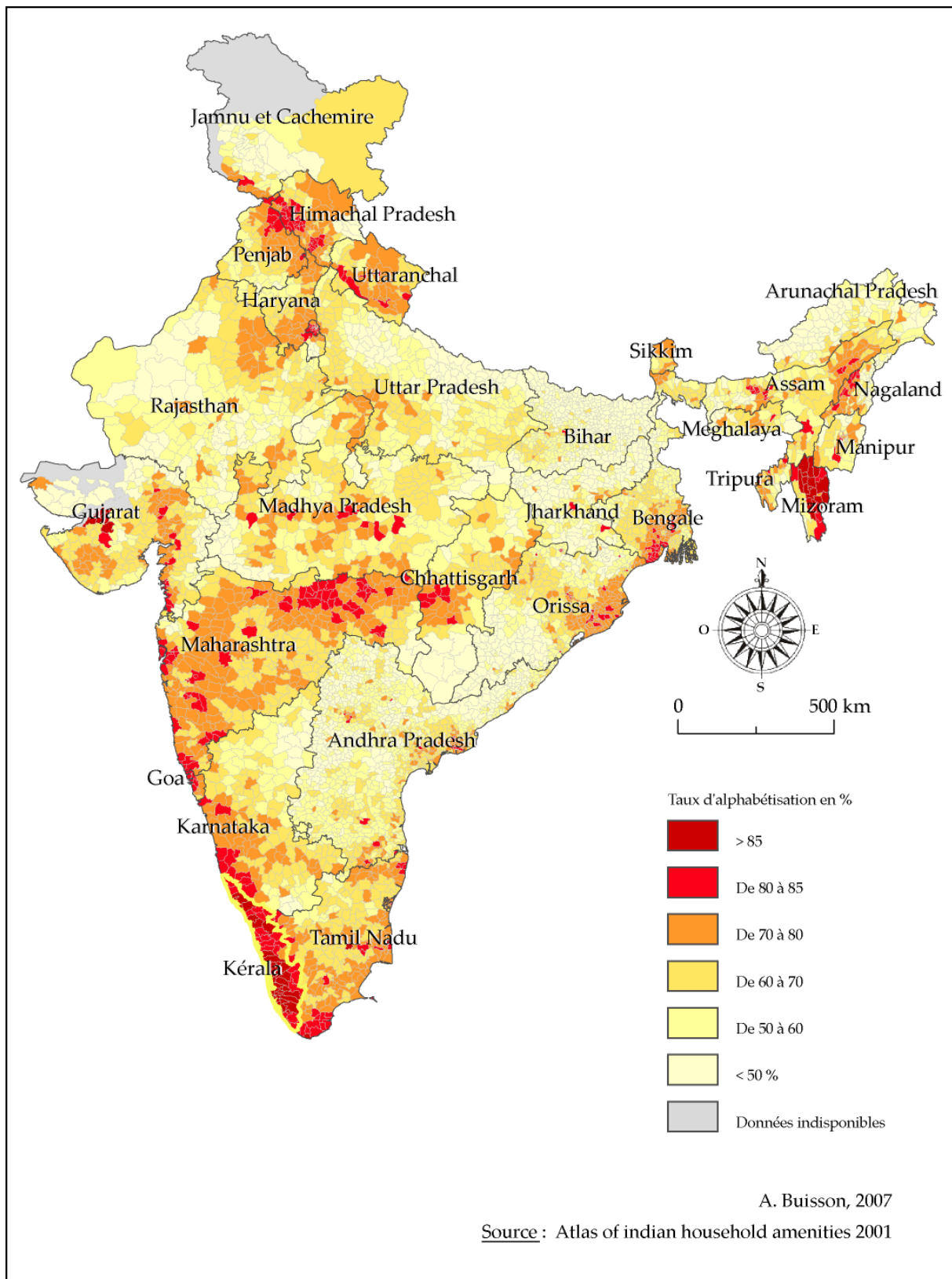
À titre comparatif ces États de la plaine indo-gangétique, les États les moins avancés en 1991, obtiennent des taux de croissance assez différents. Le taux d’alphabétisation en Uttar Pradesh augmente de 37,9% et celui de l’Orissa de 29,6%, ce qui dénote d’une accélération par rapport à la décade précédente. Par contre, au Bihar, l’évolution n’est que de 23,5% (On passe de 38,5% à 47,5%). Il faut noter les efforts du Rajasthan qui enregistre la plus forte croissance de l’alphabétisation avec un taux d’évolution de 58,3% (On passe de 38,6% à 61%). Les inégalités que l’on observe au niveau du taux d’alphabétisation restent assez fortes en 2001, d’autant plus que la progression de l’éducation à l’échelle régionale est hétérogène. Comment comprendre ces formes spatiales qui se dessinent et qui n’offrent qu’une vision limitée des réalités de l’éducation en Inde ?

D’abord, parce que la gestion de l’éducation est laissée à l’initiative des États et des instances gouvernementales de niveau inférieur, les résultats en matière d’alphabétisation sont largement liés à l’intérêt qui est accordé aux politiques de développement social. Ensuite, la distribution actuelle de l’éducation en Inde dépend du travail de valorisation de la scolarisation plus ou moins abouti selon les États : la représentation de l’éducation et de son intérêt pour l’avenir diffère selon les couches sociales et selon les individus. L’Inde présente des écarts importants dans le domaine de l’alphabétisation qui sont le reflet d’inégalités socio-culturelles qui se retrouvent à d’autres niveaux.

Pour évaluer les modalités de l’éducation en Inde, il faudra, dans un premier temps, examiner les résultats de l’alphabétisation plus en détail, afin d’avoir une première idée de l’importance des disparités régionales à l’heure d’aujourd’hui. Dans un second temps, nous reconsidérerons l’idéal du *Universal Primary Enrolment* en évaluant les opportunités éducatives offertes en termes d’accès à la scolarisation. Enfin, l’estimation de la participation réelle au circuit éducatif permettra d’affiner les données brutes de l’alphabétisation.

3.3.1 Résultats de l’alphabétisation dans l’Inde actuelle

Si la croissance globale de l’alphabétisation (cf. annexe n°5.1) et les efforts d’amélioration du système éducatif en Inde viennent s’inscrire dans l’histoire de l’Indépendance du pays, les résultats restent discutables selon différents travers que les politiques éducatives successives n’ont pas su dépasser (Duraismy P., 2002). L’observation des taux d’alphabétisation à une échelle régionale (cf. carte n°7) dégage une géographie des inégalités qui se confirme à un niveau plus local, en l’occurrence celui des *taluks* (cf. annexe n°4).



Carte. n°7 : Alphabétisation en Inde à l'échelle des taluks en 2001

Ce constat de disparités internes dénote de fonctionnements distincts qui, dans la plupart des cas n'ont pas fait leur preuve, malgré les objectifs clairement définis par les politiques d'éducation pour tous (Srivastava A.B., 2002). Cela ne signifie qu'une seule chose : la question de la massification des effectifs ne trouve que des échos mitigés si on balaye l'information sur le territoire indien à des échelles plus locales (Oliveau S., 2004).

Une analyse approfondie de l'alphabétisation fait apparaître, encore, une Inde du Sud⁸³ plus avancée que l'Inde du Nord, excepté pour l'Andhra Pradesh. Parmi les États du Sud fortement alphabétisés, la région du Kérala apparaît clairement comme un espace privilégié. Cette situation *a priori* si particulière de leader indien indétrônable depuis près d'un siècle mérite toute notre attention, et fera l'objet d'une analyse dans les parties qui suivent. Une autre région fortement alphabétisée se dessine, au nord-est, au niveau du Mizoram, bien que le phénomène concerne moins de 0,1% de la population⁸⁴, ce qui reste incomparable avec le Kérala dont la population s'élève en 2001 à plus de 30 millions d'habitants⁸⁵. Avec des résultats encore satisfaisants mais qui sous-entendent des écarts entre hommes et femmes encore assez forts, nous retrouvons l'Himachal Pradesh, et, dans une moindre mesure, le Maharashtra. Globalement le reste de l'Inde est en dessous des 60% : l'éducation dans ces États est un élément qui pose problème. Les régions du Nord, celles de la plaine indo-gangétique (Uttar Pradesh, Bihar et Jharkand) et celle du Rajasthan sont les laissés-pour-compte de l'alphabétisation. Ce retard pèse d'autant plus qu'il concerne des États qui abritent à eux seuls près d'un tiers de la population indienne. L'alphabétisation n'est donc pas un processus achevé puisqu'il se traduit par des formes spatiales de l'alphabétisation à l'échelle des *taluks* assez hétérogènes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer la persistance de ces inégalités. Cette distribution spatiale de l'alphabétisation doit d'abord être rattachée aux politiques mises en place qui sont plus ou moins efficaces à l'échelle des États. Ensuite, il faut considérer que l'alphabétisation peut être révélatrice d'un contexte socio-culturel local. Il faudra en examiner les particularités à travers notamment les questions de genre, de différenciation entre le milieu rural et urbain et d'appartenance à une communauté religieuse.

Une partie de l'explication de ces inégalités réside dans les politiques éducatives elles-mêmes, qui ont obtenu des résonances diverses selon les États, et d'autre part, dans le contexte socio-culturel, vecteur d'un certain nombre de discriminations face à l'appareil éducatif. Les dépenses publiques dans l'éducation ont globalement augmenté mais sans

⁸³ L'Inde du Sud est constituée des quatre États Karnataka, Kérala, Andhra Pradesh et Tamil Nadu.

⁸⁴ Soit 888 573 habitants selon le recensement de 2001.

⁸⁵ Soit 31 841 374 habitants selon le recensement de 2001.

introduire de réels changements politiques majeurs. La répartition de l'alphabétisation en est le reflet à l'échelle macrogéographique : elle reste dépendante en grande partie des politiques menées lors de la dernière décennie et des budgets attribués à l'éducation à l'échelle des États.(cf. annexe n°5.2).

Les campagnes d'alphabétisation totale dans les États himalayens⁸⁶ (Drèze J., Sen A., 2002) ont eu des impacts favorables qui s'apprécient à l'heure actuelle. En ce qui concerne l'État du Kérala le développement précoce des infrastructures scolaires à l'époque coloniale et les politiques de développement social des dernières décennies ont largement contribué à sa réussite en matière d'alphabétisation. À l'intérieur des États qui sont loin d'atteindre des résultats engageants, c'est le manque de régulation et la mauvaise répartition des ressources qui sont la cause de l'échec des politiques éducatives. La mauvaise gestion des budgets par les instances locales et le clientélisme sont souvent désignés comme peu propices à l'instauration d'un système éducatif attractif et véritablement obligatoire (Tooley J., Dixon P., 2005). La distribution des ressources financières, spécialement celles du développement des écoles primaires est inadéquate et les États qui ont démarré leur course à l'éducation universelle tardivement, comme le Bihar par exemple, restent en retard (Drèze J., Sen A., 1995). Enfin les mécanismes de décentralisation programmés lors des années quatre-vingt dix (soit la délégation du pouvoir aux gouvernements locaux dont notamment la gestion de l'éducation) produisent des résultats mitigés (Gowinda Rasmi Diwan R., 2003). Entre l'idée de s'appuyer sur les connaissances locales et celle de mener à bien une politique d'universalisation de l'éducation survient un nouvel obstacle : l'émergence de tensions entre l'autorité du gouvernement central et les instances locales, comme en témoigne, par exemple, la difficile organisation des « *Village Education Committees*⁸⁷ » au Bengale (Wankhede G.G., Sengupta A., 2005). Loin des promesses de démocratie participative et de politiques basées sur les besoins locaux, la décentralisation des mécanismes scolaires se heurte à la volonté des personnes qui tiennent les rênes sur la scène locale, et n'agit pas comme le moteur souhaité d'éducation universelle (Sharma R.N., 2002).

Le rôle de l'État dans sa course à l'alphabétisation universelle reste relativement restreint dans l'application des politiques éducatives à un niveau local. Mais la mise en place plus ou moins habile de ces politiques par les différents États de l'Union n'est pas la seule responsable face à la persistance des inégalités. Le contexte social, dans lequel l'alphabétisation s'inscrit de fait, est un autre élément à prendre en compte.

⁸⁶ Les politiques dérivés de la *Total Literacy Campaign* ont été particulièrement bien appliquées en Himachal Pradesh à tel point que l'on parle de « révolution scolaire » (Karlelar M., 2004).

⁸⁷ *Comités de village pour l'éducation*

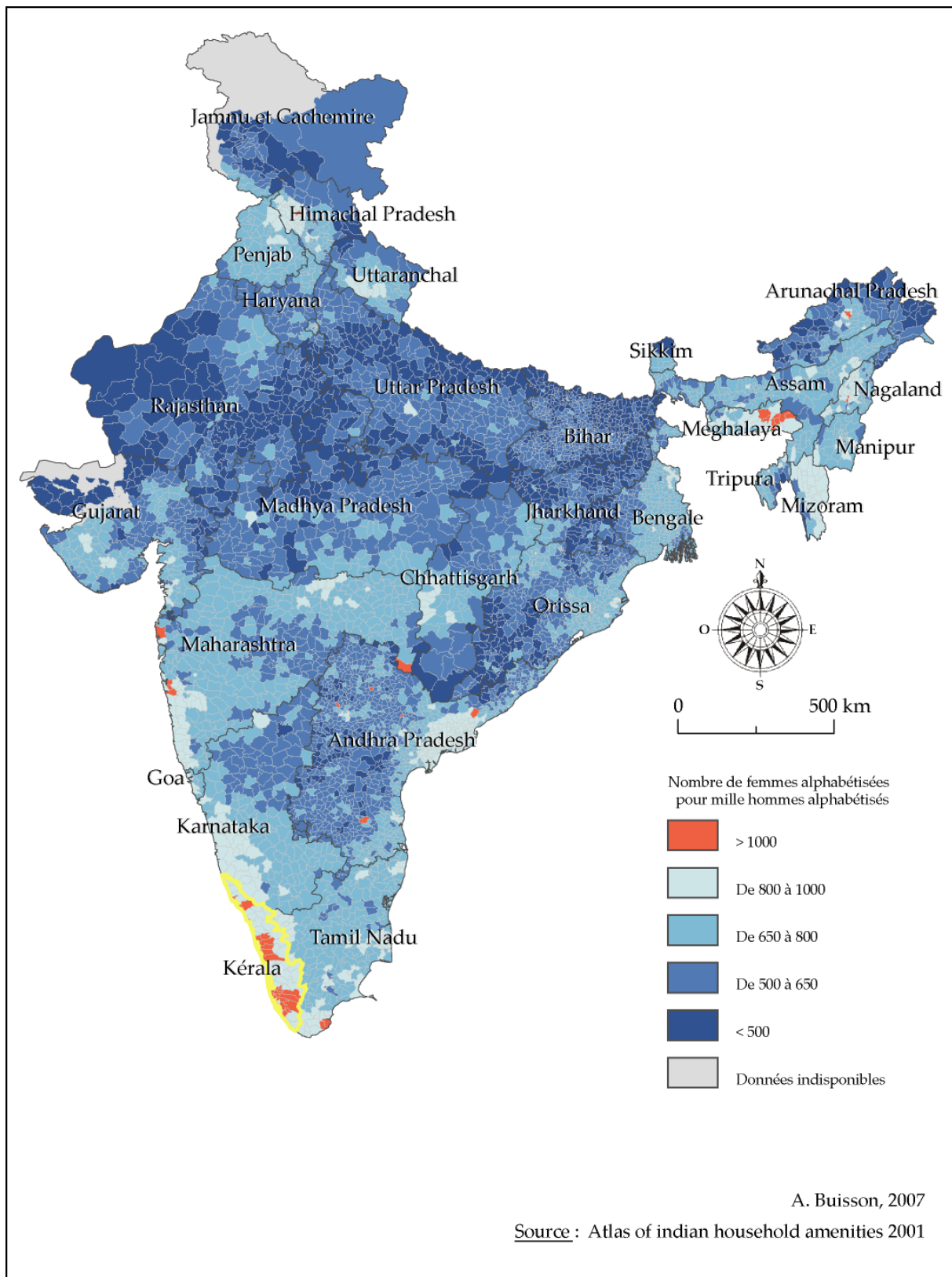
Parmi les facteurs responsables de l'échec de l'Inde face à son objectif d'alphabétisation totale, les inégalités de genre se retrouvent évidemment en tête de liste, avec des écarts hommes/femmes qui peuvent atteindre les 32,1 % au Rajasthan et qui ne sont jamais en faveur des femmes (Kapadia K., 2002). Différents moyens d'envisager ces inégalités s'offrent à nous, à savoir analyser la distribution des écarts hommes/femmes à l'échelle des États (cf. annexe 5.3), et examiner le sex-ratio de l'alphabétisation (cf. carte n°8).

Nous avons vu précédemment que les écarts entre le taux d'alphabétisation des hommes et celui des femmes persistent à l'heure actuelle. Malgré la diminution de cet écart à l'échelle de l'Union entre 1991 et 2001, il reste encore trop important en 2001⁸⁸, d'autant plus que ce cachent derrière ce chiffre d'énormes disparités régionales. La distribution des écarts est le reflet de la distribution de l'alphabétisation en ce sens où les États les plus avancés ont des écarts les plus faibles. Nous retrouvons le Mizoram avec 4,6% et le Kérala avec 6,3%. Cette situation semble confirmer l'idée selon laquelle l'alphabétisation des femmes est une garantie d'alphabétisation totale, et pas seulement en termes statistiques. À l'opposé les États de la plaine indo-gangétique comme l'Uttar Pradesh ou le Bihar présentent des écarts hommes/femmes relativement importants (respectivement 27,3% et 26,8%). Nous pouvons voir alors dans leur retard en termes d'alphabétisation⁸⁹, un manque d'intérêt accordé à l'éducation des femmes, qui perdure au fil des générations. Il faut noter la situation particulière du Rajasthan, dont les progrès entre 1991 et 2001 ont été soulignés précédemment. L'écart hommes/femmes est le plus important de toute l'Inde, ce qui laisse à penser que les campagnes d'alphabétisation totale de la décennie quatre-vingt dix ont surtout bénéficié aux populations masculines (Karlekar M., 2004).

Pourtant l'éducation des femmes est une priorité dans les esprits, ne serait-ce que parce que les perspectives de développement qu'elle suggère sont au goût du jour, à l'échelle mondiale comme au niveau des États de l'Union Indienne (Basu A.M., Stephenson R., 2005). La maîtrise de la fertilité, phénomène qui s'intègre parfaitement dans le contexte indien, est l'exemple qui suscite le plus d'intérêt, dans la mesure où elle reste inévitablement liée à la question de l'éducation des femmes (Guilmoto C.Z., Rajan S.I., 2005 ; Mari Bhat P.N., 2002). De plus, dans la transmission simple de l'alphabétisation entre les générations, l'éducation des femmes reste une garantie de scolarisation des petites filles, ce qui agit comme une boucle de rétroaction positive, et reste le principal vecteur de diffusion de l'alphabétisation.

⁸⁸ L'écart entre le taux d'alphabétisation des hommes et celui des femmes est de 21,7% en 2001.

⁸⁹ Les taux d'alphabétisation sont de 57,4% pour l'Uttar Pradesh et de 47,5% pour le Bihar en 2001.



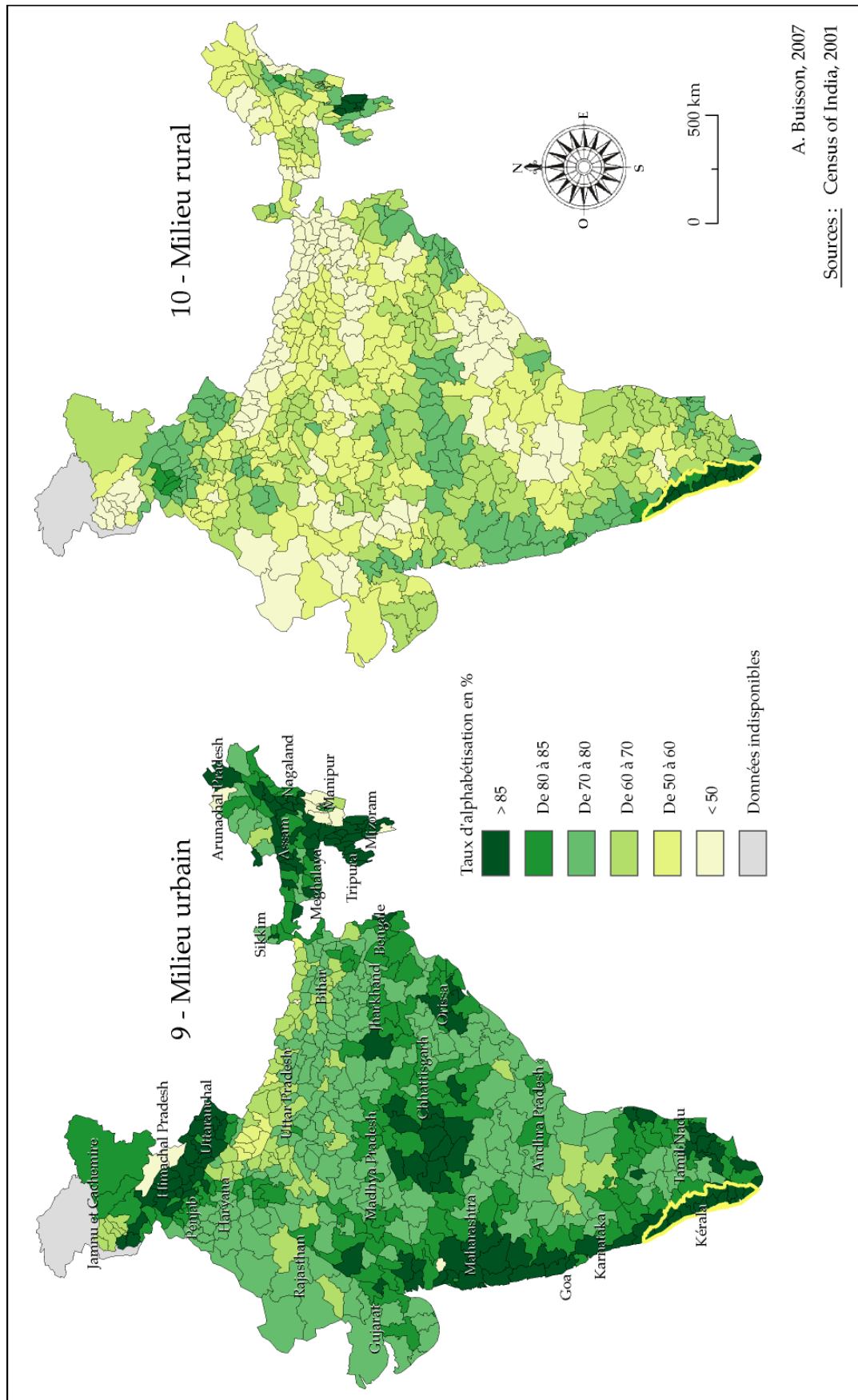
Carte n°8 : Sex-ratio de l'alphabétisation en Inde à l'échelle des taluks en 2001

L'utilisation du sex-ratio de l'alphabétisation⁹⁰ (cf. carte n°8) offre, en ce sens, une double information sur l'éducation des femmes en Inde. Largement dépendant du sex-ratio en défaveur de la population féminine, le sex-ratio de l'alphabétisation montre des disparités qui persistent à l'échelle régionale de l'Inde. Plus que les taux d'alphabétisation qui expriment une proportion, le sex-ratio de l'alphabétisation montre clairement, en données brutes, la tâche à accomplir au niveau de l'éducation des femmes : l'alphabétisation de l'Inde, en général est soumise à ce manque de femmes alphabétisées. En effet, nous constatons que la quasi-totalité des États ont un sex-ratio de l'alphabétisation inférieur à 1000. Les *taluks* qui ont un se-ratio de l'alphabétisation supérieur à 1000, en rouge sur la carte, doivent leur situation à des particularités locales, comme au Kérala où ces régions correspondent à des zones de forte migration masculine. Dans le reste de l'Inde, nous observons une différenciation nord-sud assez nette. Les États du Sud, excepté l'Andhra Pradesh comptent parmi ceux qui ont un sex-ratio de l'alphabétisation moyennement déséquilibré. Par contre, le Rajasthan, les États de la plaine indo-gangétique, le Chhattisgarh et l'Orissa ont un sex-ratio de l'alphabétisation qui peut être inférieur à 500. Le manque de petites filles, qui se traduit dans le sex-ratio général est une contrainte de taille pour l'alphabétisation. Les chances de scolarisation dans ces États sont *a priori* largement influencées par la question du genre, qui s'auto-entretient.

Les inégalités sociales de sexe peuvent prendre un double sens dans le domaine de l'éducation. Une forte alphabétisation féminine, résulte d'un système équilibré qui a su intégrer la scolarisation des filles. Cette dynamique de scolarisation/alphabétisation agit évidemment sur le déroulement futur du système éducatif. Les régions où l'alphabétisation des femmes est forte ont donc plus de chances d'améliorer l'alphabétisation de leur population en général par l'alphabétisation des filles. Dans la situation inverse, il semblerait que la tâche soit plus difficile. Le manque de femmes alphabétisées crée un déséquilibre qui va à l'encontre de la réussite d'un système scolaire et l'alphabétisation des filles à venir en est d'autant plus fragilisé.

Mais la question du genre de l'alphabétisation ne résume pas à elle seule le contexte socio-culturel de l'éducation en Inde. Car il faut considérer que ce contexte dispense un certain nombre d'éléments qui concourent à une alphabétisation plus ou moins bien réussie et reflète les réalités d'une Inde majoritairement rurale et hindoue (cf. cartes n°9 à 13).

⁹⁰ Cet indicateur correspond au nombre de femmes alphabétisées pour mille hommes alphabétisés.



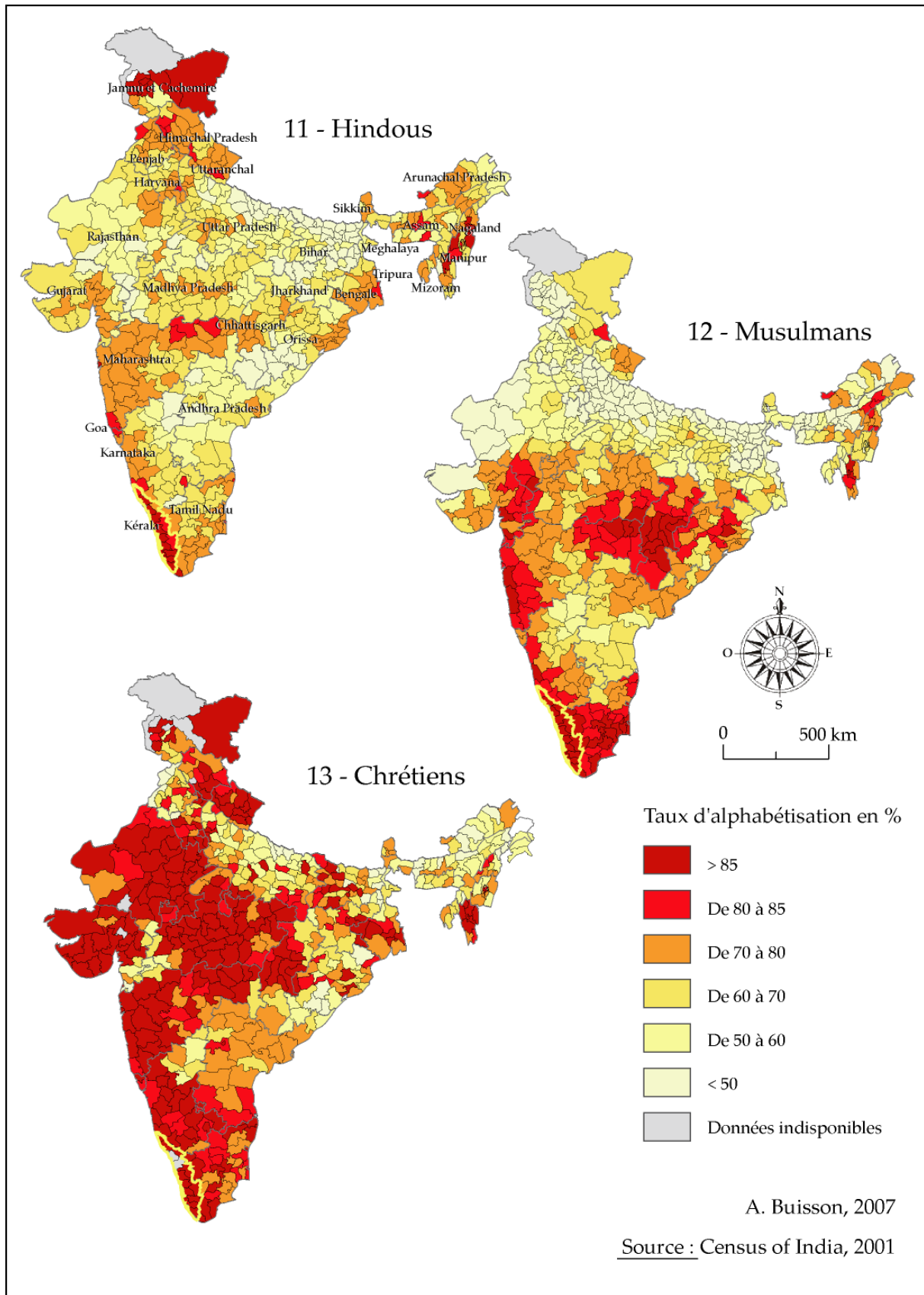
A. Buisson, 2007
Sources : Census of India, 2001

Cartes n°9 et 10: Alphabétisation des populations urbaines et rurales en Inde à l'échelle des districts en Inde en 2001

Les différences entre le milieu rural et le milieu urbain offrent une géographie de l'éducation en Inde très disparate qui semble rapporter les taux d'alphabétisation à ceux de 1991 (cf. cartes n°9 et 10). Le développement des infrastructures en villes se traduit sur la population par une plus forte alphabétisation⁹¹. Par contre, les efforts concentrés sur l'accessibilité du système scolaire en milieu rural, point de mire des campagnes d'alphabétisation totale (Karlekar M., 2004), semblent être inexistantes et la distribution spatiale de l'alphabétisation en Inde reste sensiblement la même (Chaubey P.K., Chaubey G., 1998). Ces inégalités entre urbain et rural soulèvent donc un certain nombre de questions que nous aborderons dans le sous-chapitre suivant, dont particulièrement l'influence de l'accessibilité des infrastructures sur la répartition de l'alphabétisation.

L'appartenance à une communauté religieuse présente des disparités spatiales encore plus frappantes, qui, certes, mettent l'accent sur le retard indélébile de l'Inde du Nord, mais qui doivent être pourtant appréhendées avec précaution (cf. cartes n°11 à 13). La plus grande partie de la population est hindoue (80,5% en 2001). La géographie de l'alphabétisation globale découle donc de celle des populations hindoues. La distribution de l'alphabétisation est affectée par le facteur religieux à l'échelle globale, même si les écarts entre les différentes communautés sont moins importants que les écarts hommes-femmes (cf. tableau n°3). Cependant, à l'échelle des *districts*, (cf. cartes n°11 à 13), on remarque la région du Sud-Ouest (avec surtout le Kérala) qui « ressort » quelle que soit l'appartenance religieuse. Sur la carte de l'alphabétisation des populations musulmanes, une bande centrale, légèrement privilégiée par rapport au reste, apparaît autour du Maharashtra et du Chhattisgarh. Ceci doit être interprété par la large représentation de ces populations dans ces régions en milieu urbain, par rapport à la majorité hindoue. Enfin, les chrétiens sont globalement moins alphabétisés dans les régions du Nord, du Nord-Est (excepté pour le Mizoram) et de l'Andhra Pradesh. Pour comprendre ces résultats, il faut tenir compte de la répartition des populations chrétiennes sur le sol indien. Dans ce cas c'est le retard des États du Nord et la réussite des États du Sud qui prennent toute leur importance. Le facteur religieux agit donc sur l'alphabétisation à l'échelle des districts et permet d'avancer un certain nombre de questions quant aux limites de l'utilisation de l'alphabétisation comme mesure de l'éducation.

⁹¹ En 2001, les taux moyens d'alphabétisation en Inde sont de 77,4% pour la population urbaine et 59% pour la population rurale.



Cartes n°11 à 13 : Alphabétisation des principales religions en Inde à l'échelle des districts en 2001

Religion	Population en %	Taux d'alphabétisation en %	Rang
Hindous	80.5	65.6	6
Musulmans	13.4	64.7	7
Chrétiens	2.3	77	3
Sikhs	1.9	79.9	2
Bouddhistes	0.8	70.2	4
Jains	0.4	87.2	1
Autres religions	0.6	66.3	5
Religion non déclarée	0.1	61.8	8
Inde	100	65.4	-

Source : Census of India, 2001

Tableau n°3 : Taux d'alphabétisation des religions recensées en Inde en 2001

La communauté hindoue représente la partie la plus importante de la population, le taux d'alphabétisation de cette population coïncide donc avec celui de l'Inde. L'alphabétisation des musulmans à l'échelle globale a tendance à être plus faible, à cause en partie d'inégalités de genre plus importants. L'appartenance à la communauté chrétienne est souvent interprétée comme un vecteur d'alphabétisation (en raison d'une alphabétisation des femmes précoce et de l'utilisation de l'éducation pour diffuser le christianisme), ce qui se confirme dans les chiffres de 2001.

L'éducation en Inde ne peut se résumer ni à la question des dépenses qui lui sont allouées, ni à un simple déterminisme socio-culturel (Shukla S., Kaul R., 1998). Les facteurs politique et social ne suffisent pas à expliquer le fait que, malgré un intérêt croissant et des mesures adaptées (cf. les différentes campagnes d'alphabétisation totale alignées sur le même mode de mobilisation de la population). Les résultats du dernier recensement soulignent des inégalités qui perdurent. L'éducation est d'abord affaire de scolarisation et donc d'accessibilité du circuit scolaire. Mais de la même façon, l'éducation ne se limite pas à une alphabétisation de base, elle renvoie aussi et surtout à des questions de qualification qui sont d'autant plus importantes que le niveau d'éducation, pour la majeure partie de la population en Inde ne dépasse pas le cycle primaire⁹² (cf. annexe n°5.4).

Il faut alors adopter une vision dynamique du phénomène éducatif pour pouvoir tenir compte des déséquilibres à l'entrée du circuit scolaire (accessibilité des infrastructures et inégalités de scolarisation) qui produisent, de fait, des opportunités éducatives différentes, en partie visibles dans la distribution actuelle de l'alphabétisation du pays.

⁹² En 2001, 71,7 % de la population en Inde sort du système scolaire avec un niveau primaire ou inférieur (Census of India, 2001).

3.3.2 Accessibilité de l'éducation : infrastructures et qualité de l'enseignement

En premier lieu, le « potentiel éducatif » d'un territoire est défini par son accessibilité, autrement dit par la disponibilité des éléments de scolarisation (Chanana K., 2004). Cette accessibilité de l'éducation est donc fonction de la présence des infrastructures scolaires adéquates et de la distribution des enseignants. Au-delà des informations relatives aux conditions de scolarisation (c'est-à-dire la qualité des infrastructures et de l'enseignement) la première exigence de l'éducation se résume à la possibilité d'aller à l'école ou non. Cette question ne se posera peut-être plus pour l'Inde d'ici la prochaine décennie. Pourtant une analyse du taux d'évolution du nombre d'institutions entre 1991 et 2002, montre que cette question de l'accessibilité reste d'actualité (cf. annexe 5.5). En effet, les chiffres sont encore assez importants : l'augmentation du nombre d'écoles primaires supérieures se chiffre à 61,9% tandis qu'elle est de 16,1% pour les écoles primaires. Elle est de 71,9% pour les lycées. Nous pouvons avoir une double lecture de cette croissance des infrastructures. Elle indique une volonté de faire bénéficier la population d'un système scolaire développé du niveau primaire aux niveaux supérieurs. Mais elle exprime aussi un certain inachèvement de la course à la scolarisation pour tous. Quelles sont alors les répercussions de la distribution des infrastructures à l'échelle régionale sur l'accessibilité de l'éducation ?

Globalement, l'augmentation de ces chiffres vient se répercuter à l'échelle des États : la population est mieux desservie par la structure éducative et a davantage de possibilités de scolarisation, par rapport au dernier recensement. Et pourtant les inégalités qui persistent au niveau de l'alphabétisation soulignent l'inadéquation de ces infrastructures. Plusieurs éléments sont caractéristiques de ce manque de coordination :

- la construction tardive des infrastructures scolaires en général, avec d'énormes variations inter-États (cf. annexe n°5.5 et 5.6),
- le déséquilibre entre le nombre des écoles primaires et les autres institutions, qui débouche sur un système scolaire incomplet (cf. annexe n°5.7),
- la qualité très hétérogène des écoles primaires (cf. cartes n°14 à 17).

L'accent mis sur les infrastructures primaires est une transition vers l'universalisation de l'éducation mais n'est en aucun cas suffisant. Les taux de croissance de la construction des institutions indiquent que la multiplication des écoles primaires supérieures, est plus rapide que celle des écoles primaires. Cependant elle ne parvient pas à combler un écart que l'on retrouve dans la distribution des niveaux d'éducation (Mehrotra S., Srivastava R., 2005). Ces écoles primaires supérieures sont primordiales car ce sont elles qui garantissent l'accès à une éducation complète ou, tout au moins à un circuit scolaire long, et pas seulement à une alphabétisation élémentaire.

Pour aller plus en détail dans l'exploration des opportunités éducatives en Inde, il est nécessaire d'utiliser les données du DISE (*District Information System for Education*). Ces données présentent l'avantage d'avoir été standardisées sur l'ensemble des districts bien qu'elles ne couvrent pas l'ensemble du territoire, (cf. tableau n°4).

Etats	Cycle primaire	Cycle Secondaire supérieur	Nombre de districts du recensement en 2001	Nombre de districts couverts par le DISE * en 2004
Andhra Pradesh	I-V	VI-VIII	23	23
Assam	I-IV	V-VII	23	23
Bengal	I-IV	V-VIII	18	20***
Bihar	I-V	VI-VIII	37	37
Chandigarh	I-V	VI-VIII	1	1
Chhattisgarh	I-V	VI-VIII	16	16
Gujarat	I-IV	V-VII	25	25
Haryana**	I-V	VI-VIII	19	17
Himachal Pradesh	I-V	VI-VIII	12	12
Jharkhand	I-V	VI-VIII	18	22***
Karnataka	I-IV	V-VII	27	27
Kerala	I-IV	V-VII	14	14
Madhya Pradesh	I-V	VI-VIII	45	45
Maharashtra	I-IV	V-VII	35	35
Meghalaya	I-IV	V-VII	7	7
Mizoram	I-IV	V-VII	8	8
Nagaland	I-V	VI-VIII	8	8
Orissa	I-V	VI-VII	30	30
Punjab	I-V	VI-VIII	17	17
Rajasthan	I-V	VI-VIII	32	32
Sikkim	I-V	VI-VIII	4	4
Tamil Nadu	I-V	VI-VIII	30	29****
Tripura	I-V	VI-VIII	4	4
Uttar Pradesh	I-V	VI-VIII	70	70
Uttaranchal	I-V	VI-VIII	13	13

* *District Information System for Education*

** Les données ne sont pas reportées pour l'ensemble des districts.

*** inclus les districts séparés en deux.

**** Deux districts ont été fusionnés.

Source : NIEPA, 2004

Tableau n°4 : États couverts par le DISE en 2004

Le DISE est un logiciel développé par le NIEPA (*National Institute of Educational Planning and Administration*) pour 2003 et 2004 qui répertorie les indicateurs sur l'éducation dans les districts couverts par le DPEP (*District Primary Education Programme*).

L'échelle choisie pour une cartographie des indicateurs retenus est celle des États qui, bien que moins précise que celle des *districts*, permet une lecture harmonisée des variations et pallie en partie le problème de disponibilité des données à toutes les échelles. Cela dit, il faut tenir compte du fait que les données présentées, à l'échelle des États, sont issues d'une agrégation des échelles inférieures et certaines limites sont à noter au niveau de la couverture effective des *districts* (cf. tableau n°4).

Un examen global de la disponibilité des infrastructures de scolarisation en Inde montre des disparités au niveau de la répartition des écoles, mais surtout au niveau de la qualité intrinsèque de l'éducation proposée (cf. cartes n°14 à 17). Là encore les opportunités en termes d'offre éducative sont disparates. L'accélération de l'allocation des infrastructures scolaires sur le territoire de la dernière décade vient se répercuter directement sur le ratio écoles primaires/écoles primaires supérieures (cf. carte n°14). Les États qui ont investi plus tardivement dans leur système scolaire présentent de fait les ratio écoles primaires/écoles primaires supérieures les plus élevés. Au nord, dans la plaine indo-gangétique et en Orissa, l'accessibilité à l'éducation est inachevée et en phase de transition. En Inde du Sud, et dans les États du Nord-Ouest la situation est plus équilibrée. La sélection de différents indicateurs relatifs aux conditions de scolarisation va permettre d'étayer la situation.

Un examen global des indicateurs qui concernent les équipements scolaires montrent à l'échelle de l'Inde certaines faiblesses. Les écoles les mieux dotées en équipements sont les écoles de niveau supérieur. Cela permet de relativiser encore les progrès de l'accès à l'enseignement primaire de ces dernières années. Nous avons retenu quelques critères relatifs aux équipements scolaires qui se rapportent donc à la qualité des infrastructures (cf. tableau n°5).

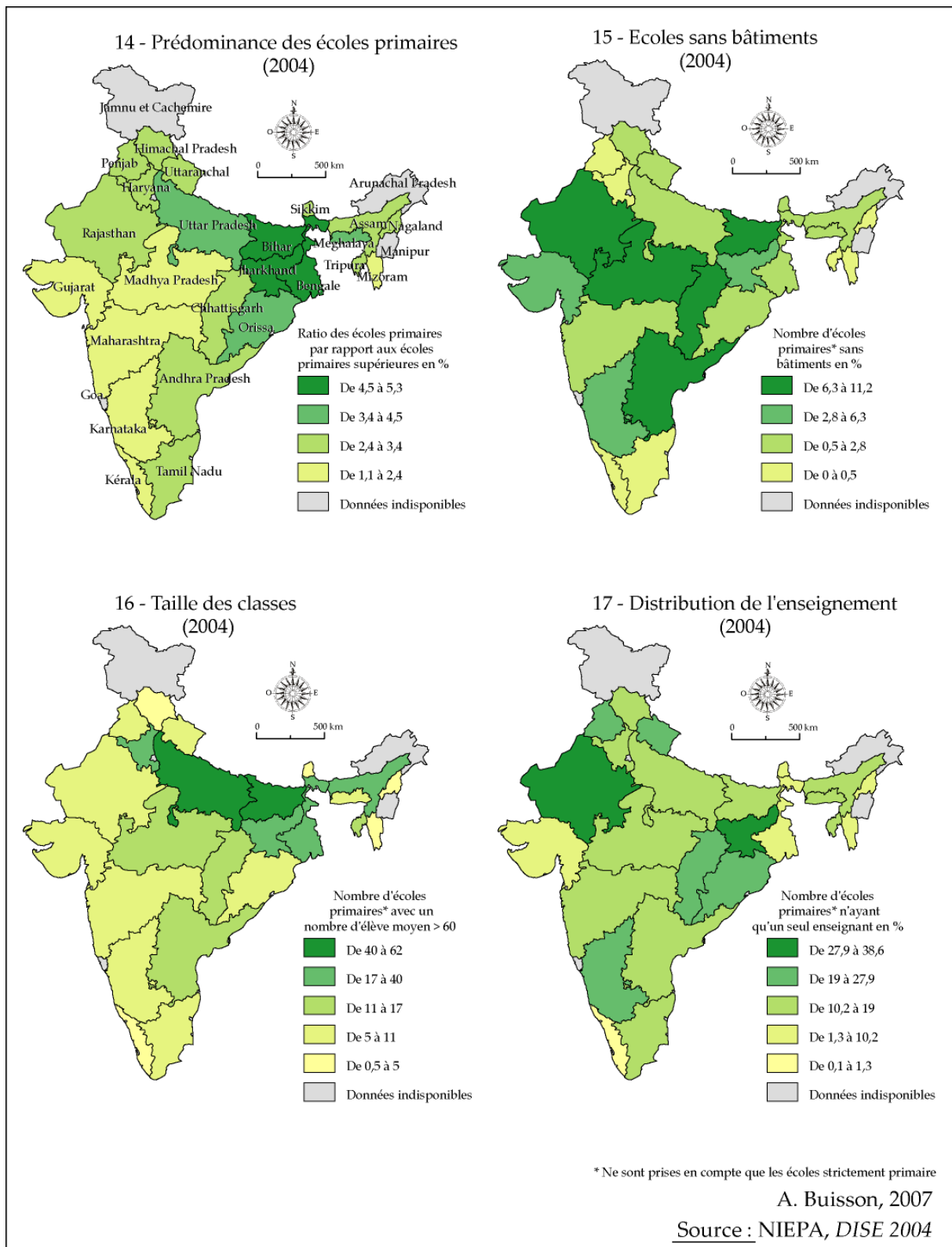
Type d'école	Nombre d'écoles disposant d'eau potable en %	Nombre d'écoles avec toilettes pour filles en %	Nombre d'écoles avec un raccordement électrique dans l'école en %	Nombre d'écoles sans tableau noir en %
Primaire	76.2	20.6	14.6	8.8
Primaire avec primaire supérieure	83.9	41.9	50.7	6.8
Primaire avec primaire supérieure et lycées	90.4	72.5	75.4	11.4
Primaire supérieure	78.8	32.9	20.9	10.3
Primaire supérieure et lycées	91.3	69.3	77.9	6.3
Tous types	77.9	28.2	25.2	9.5

Source : NIEPA, DISE 2004

Tableau n°5 : Indicateurs relatifs aux équipements scolaires en Inde en 2004

Le tableau n°5 nous apporte des informations concernant les équipements nécessaires à une institution éducative de qualité. Pour l'ensemble des critères retenus, plus le niveau de scolarité est élevé, plus leur disponibilité est grande, sauf pour celle du tableau noir. L'accès à l'eau potable est un équipement que toutes les écoles devraient avoir. Cette affirmation permet nous permet de mieux définir ce que nous placerons sous l'appellation de « qualité du système scolaire » en Inde. Il s'agit bien de relativiser ce terme lorsque nous constatons qu'un quart des écoles sont encore dépourvues d'accès à l'eau potable, un critère pourtant incontournable du bon fonctionnement d'une institution éducative. La présence de toilettes pour filles est aussi un critère de qualité aux yeux des parents dans leur décision d'envoyer leurs enfants à l'école, et plus particulièrement les filles. Or deux tiers des écoles n'en possèdent pas. Le pourcentage d'écoles qui possèdent un raccordement électrique dans l'école révèle encore les faiblesses du système scolaire. La moyenne tous types d'écoles confondus, soit 25,2%, cache d'énormes disparités entre le milieu rural (20,4%) et le milieu urbain (64,1%). Ainsi, les petites écoles primaires qui sont les plus nombreuses et que nous retrouvons en milieu rural ne disposent pas de cet équipement. Cette situation est d'autant plus préjudiciable que c'est précisément sur ce type d'école que repose l'intégration de l'ensemble de la population dans le système éducatif indien. Enfin, le dernier critère de qualité fondamental, est la présence d'un tableau noir dans l'école, support pédagogique essentiel pour l'enseignant. L'existence d'un tableau noir améliore de manière significative le taux de fréquentation des élèves (Govinda R., Varghese N.V., 1993). La disponibilité de cette installation s'inscrit dans des politiques éducatives spécifiques, laissées à l'initiative des États comme l'opération « tableau noir » de 1987 qui concerne en 1991 environ 66% des écoles du pays. Cet indicateur apparaît en pourcentage légèrement plus favorable. En données brutes, il s'avère beaucoup plus alarmant, puisqu'il concerne 88 577 écoles (soit 9,5% du total de 2004) dont 56 168 écoles strictement primaires (soit 8,8% du total des écoles primaires en 2004).

L'ensemble de ces statistiques donc montre l'effort d'investissement nécessaire et obligatoire en éducation en Inde, notamment en ce qui concerne les écoles primaires. Il reflète certaines déficiences du système scolaire indien, mais aussi cache d'énormes disparités internes qu'il s'agit d'examiner plus en détails.



Cartes n°14 à 17 : Quelques critères de la qualité du système scolaire primaire et de l'enseignement en Inde à l'échelle des États en 2004

Un autre critère concernant la qualité des équipements scolaires a été retenu, le pourcentage d'écoles primaires sans bâtiment (cf. carte n°15). La géographie écoles primaires sans bâtiment met en exergue les États himalayens, pour des raisons de fonctionnalité assez évidentes. Nous retrouvons aussi parmi les États qui ont un pourcentage faible le Kérala et le Tamil Nadu qui ont développé leur écoles plus précocement. Globalement, les États du Nord sont moins avantagés. Ce critère indique, soit une position transitoire de certaines structures dans la course à l'universalisation de la scolarisation en primaire, soit un problème plus récurrent d'uniformisation des écoles qui relève lui-même d'un manque de moyens comme c'est encore le cas en Inde du Nord.

D'autre part, la qualité d'un système scolaire passe par la possibilité réelle pour un élève de suivre l'enseignement dispensé. Le sureffectif des classes en Inde, mesuré par le *SCR* (*Student-Classroom Ratio*⁹³) est évalué à 60 élèves (cf. carte n°16). Le pourcentage d'écoles primaires avec un *SCR* supérieur à 60 est significatif de plusieurs choses. Il révèle les inégalités internes au niveau de chaque État entre des écoles surchargées et des écoles dotées de meilleures conditions⁹⁴. Il indique une insuffisance de l'offre des écoles primaires qui n'arrivent pas à répondre à la demande démographique (comme c'est le cas au Bihar ou en Uttar Pradesh). Enfin, il permet de considérer le niveau d'achèvement de certains systèmes scolaires qui sont parvenu effectivement à l'universalisation de l'éducation primaire, tout au moins au niveau de la disponibilité des infrastructures (cf. Kérala).

De plus, il faut considérer que l'enseignement en classe avec un enseignant unique témoigne en partie d'un manque d'approvisionnement des équipes pédagogiques (cf. carte n°17). Derrière cet indicateur, se trouvent une large proportion de classes uniques, modèle très répandu dans les États du Nord-Est de l'Inde, mais aussi des structures scolaires internes qui cachent des ratio élèves/professeur assez forts (*pupil-teacher ratio*⁹⁵). Parmi les États dont les écoles ont un nombre d'enseignant insuffisant par rapport à la demande, il faut citer ceux de la plaine indo-gangétique. Ces États ont la particularité de présenter un pourcentage très élevé d'écoles primaires dont le *pupil-teacher ratio* est supérieur à 100 élèves. Ces chiffres s'élèvent à 26% pour l'Uttar Pradesh, 23,4% pour le Bihar et 15,9% pour le Jharkhand alors que la moyenne indienne est de 8,4%. Si le manque de données disponibles ne nous permet pas d'avoir une vision précise de ces taux il faut garder à l'esprit que l'écologie locale,

⁹³ Le *Student-Classroom Ratio* correspond au nombre moyen d'élèves par classe pour une école donnée.

⁹⁴ Le *Student-Classroom Ratio* oscille entre 0,3% pour le Mizoram et 62% pour le Bihar. On ne peut considérer la significativité du *SCR* pour le Mizoram qui reflète davantage sa situation démographique que la qualité effective du système éducatif. On peut citer alors l'État du Kérala, qui bien que présentant des densités de population parmi les plus fortes obtient un *SCR* en 2004 de 2,3 % dans les écoles primaires. Par contre, le *SCR* du Bihar révèle une situation beaucoup moins encourageante.

⁹⁵ Le *pupil-teacher ratio* correspond au nombre moyen d'élèves par enseignant dans une année scolaire donnée. Il est de 39 élèves, en Inde tous types d'écoles confondues.

autrement dit ce que les enseignants peuvent faire, est dépendante de la présence suffisante de ces derniers (Chin A., 2004). La distribution des écoles par nombre d'enseignants et le pourcentage de postes vacants devraient venir compléter cette géographie des inégalités qui profite en majeure partie à l'Inde du Sud et qui laisse de côté l'Inde du Nord. La présence des infrastructures ne suffit pas car la disponibilité des écoles ne débouche pas forcément sur l'accessibilité à l'éducation (Dyer C., 2000). C'est l'ouverture à une éducation de qualité qui est la condition *sine qua non* d'une réelle universalité de l'éducation. Et cela est d'autant plus vrai si on se concentre sur les niveaux supérieurs qui deviennent le nouveau challenge des années à venir (Singh A., 1999).

L'accessibilité de l'éducation en Inde n'est pas la même pour tous. La croissance des infrastructures et des opportunités éducatives ne permet pas de répondre à la demande. Le but de l'universalisation de l'éducation est détourné vers un souci d'équité croissant. L'alphabétisation élémentaire à tout prix se réalise au détriment de la qualité d'un enseignement qui conditionne pourtant le succès réel du développement de l'éducation en Inde. La persistance d'inégalités spatiales importantes dévoile les réalités de l'accessibilité de l'éducation que nous avons évalué par la disponibilité d'un système scolaire adapté. Plus encore, le développement massif des écoles primaires, condition temporaire sur laquelle bâtir l'ensemble du système éducatif pérennise en fait un système scolaire en difficulté. Non seulement le circuit éducatif est tronqué, mais bien souvent la quantité remplace la qualité, preuve du caractère transitionnel du système scolaire en Inde (Aggarwal Y., 2001).

3.3.3 Participation réelle au circuit scolaire

Pour avoir une image de l'éducation dans un territoire donné, il faut s'intéresser aussi à la scolarisation, qui est une contrepartie de l'alphabétisation : la première représente la participation au circuit scolaire tandis que la seconde propose un tableau général des résultats des parcours de base. La question de la participation réelle au circuit scolaire prend tout son sens étant donné que les résultats bruts de l'alphabétisation ne renseignent que de façon très indirecte sur le déroulement du processus éducatif. Nous partons donc du présupposé suivant : la scolarisation des enfants, en tant que reflet de la participation au circuit scolaire, est le facteur déterminant pour atteindre un certain niveau d'éducation.

Cependant, il est difficile de mesurer directement cette participation. Pour évaluer l'impact des politiques d'universalisation de l'accès à l'éducation tout en sortant du cadre restrictif de l'alphabétisation plusieurs solutions s'imposent. D'abord il faut utiliser les taux

de scolarisation qui en offrent un premier aperçu. Ensuite, il faut envisager la continuité des parcours scolaires. La simple inscription dans un degré d'enseignement donné ne renseigne pas sur la participation effective à un circuit scolaire long et donc qualifiant. Enfin, il faut considérer l'argument *a contrario* et s'intéresser à ceux qui ne sont pas scolarisés et qui sont en dehors du circuit scolaire.

En Inde, l'augmentation globale des infrastructures scolaires s'accompagne d'une hausse de la scolarisation. La croissance des inscriptions comporte, au niveau global, différentes caractéristiques. Elle est visible sur l'ensemble du territoire, avec des disparités spatiales plus ou moins marquées entre les zones rurales et urbaines (Chaubey P.K., Chaubey G., 1998). Néanmoins, l'observation des taux brut de scolarisation met en évidence quelques limites (cf tableau n°6). Des inégalités entre les États sont apparentes dès le cycle primaire. Nous retrouvons parmi les États qui ont investi dans leur système scolaire les États himalayens, les États du Sud, ou encore le Maharashtra. L'universalisation de l'accès à l'éducation primaire se répercute directement sur les taux brut de scolarisation qui sont supérieurs à 100% (cf. **chapitre 1** fig. n°2). Par contre des États comme le Bihar, le Jharkhand, le Punjab ou le Kashmir montre des taux inférieurs à 100% qui sont dus en partie à une moindre scolarisation des filles. Ces différences internes sont d'autant plus évidentes au niveau du cycle primaire supérieur. Les taux brut de scolarisation sont toujours moins importants dans le niveau primaire supérieur que le niveau primaire inférieur. Plus encore, dans un État comme le Bihar ou le Jharkhand, deux enfants sur trois ne sont pas scolarisés dans le niveau primaire supérieur. Et les États où les taux brut de scolarisation se rapprochent du 100% sont nettement moins nombreux (Kerala, Tamil Nadu, Himachal Pradesh et Goa). Toutefois, il faut être prudent en ce qui concerne la vision offerte par le taux brut de scolarisation qui comporte des travers en lui-même. Les taux brut de scolarisation qui sont supérieurs à 100% peuvent signifier aussi des défauts du système éducatif : l'inclusion des élèves ou étudiants ayant dépassé ou n'ayant pas atteint l'âge légal d'entrée à l'école, des entrants tardifs ou précoces et le redoublement.

Malgré tout, les variations inter-États que nous constatons au niveau des taux brut de scolarisation sont démultipliées dès que nous nous focalisons sur le niveau primaire supérieur. La scolarisation en Inde est donc largement dépendante de l'intérêt que nous accordons à la participation à un circuit scolaire efficace à l'échelle des États. Les disparités qui existent au niveau des taux brut de scolarisation dans l'ensemble du cycle élémentaire mettent en avant la faiblesse de certains systèmes scolaires. L'Inde est encore loin de son objectif d'éducation

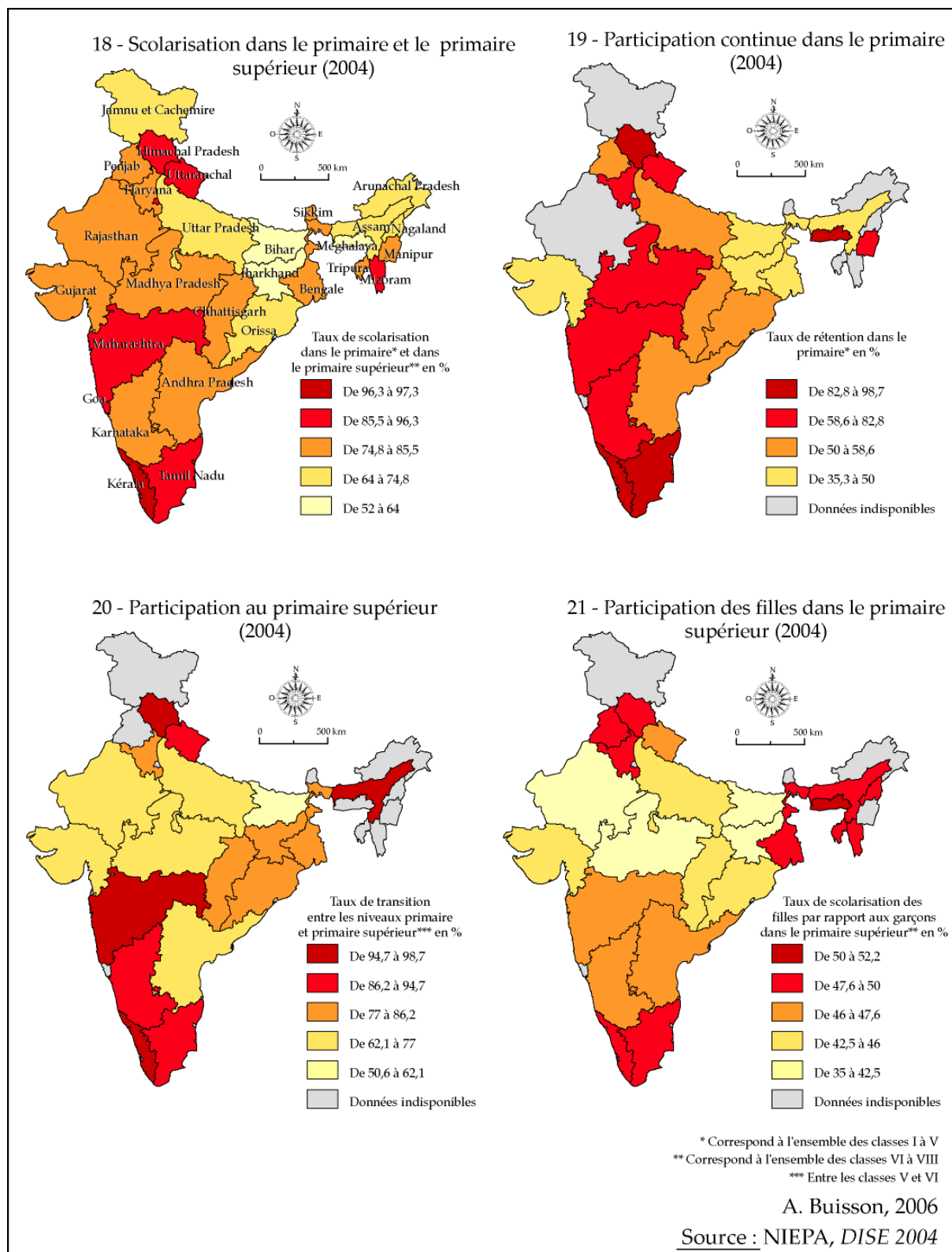
universelle et loin de proposer la participation à un circuit scolaire complet. De plus, la qualité de l'enseignement reçu se trouve altérée par cette discontinuité des parcours scolaires.

Etats	Classes I-V			Classes VI-VIII			Classes I-VIII		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Andhra Pradesh	95.47	96.41	95.93	65.81	60.27	63.12	84.35	83.04	83.71
Arunachal Pradesh	112.36	99.15	105.93	69.76	61.48	65.69	97.36	85.73	91.68
Assam	88.17	85.43	86.83	52	50.39	51.22	74.93	72.72	73.85
Bengale	102.6	103.41	102.99	60.28	55.6	58	86.42	85.19	85.82
Bihar	80.74	65.58	73.52	30.36	18.77	24.98	62.62	49.25	56.31
Chhattisgarh	107.3	101.54	104.45	79.18	62.75	71.12	96.57	86.89	91.8
Goa	106.22	102.13	104.22	109.08	101.45	105.34	107.35	101.86	104.67
Gujarat	114.06	108.61	111.5	82.85	68.12	75.94	102.3	93.4	98.12
Haryana	80.78	81.23	80.98	70.28	63.97	67.33	76.81	74.5	75.74
Himachal Pradesh	116.56	116.27	116.42	106.83	101.15	104.06	112.66	110.07	111.41
Jammu & Kashmir	89.92	78.54	84.39	67.02	54.42	60.93	80.97	69.17	75.25
Jharkhand	81.31	67.93	74.79	36.19	26.32	31.46	64.79	53.01	59.09
Karnataka	112.13	109.11	110.65	77.34	71.09	74.28	98.27	94.01	96.18
Kerala	98.48	97.73	98.11	99.27	94.77	97.07	98.8	96.52	97.69
Madhya Pradesh	98.62	91.15	95.02	72.94	53.01	63.5	88.93	77.09	83.26
Maharashtra	107.74	105.27	106.55	89.51	84.22	86.97	100.41	96.85	98.7
Manipur	148.83	144.85	146.88	80.76	80.14	80.46	122.24	119.67	120.98
Meghalaya	113.59	118.85	116.19	50.25	55.97	53.08	90.26	95.67	92.93
Mizoram	131.38	125.91	128.7	78.7	78.23	78.47	111.1	107.49	109.33
Nagaland	66	64.39	65.22	34.89	35.32	35.1	53.65	52.91	53.3
Orissa	106.12	99.77	103.02	61.07	51.57	56.43	89.29	81.75	85.61
Punjab	68.55	74.26	71.12	57.84	60.53	59.09	64.42	68.81	66.42
Rajasthan	101.6	92.43	97.25	68.93	40.78	55.67	89.83	73.98	82.33
Sikkim	120.46	122.92	121.68	62.13	68.36	65.19	97.04	101.32	99.16
Tamil Nadu	116.61	114.34	115.5	100.21	97.88	99.08	110.24	107.96	109.13
Tripura	126.98	120.58	123.85	73.51	69.24	71.42	105	99.54	102.33
Uttar Pradesh	93.02	89.26	91.25	51.57	41.43	46.84	78.01	72.18	75.27
Uttaranchal	106.95	108.87	107.87	81.53	75.96	78.84	97.26	96.23	96.76
Inde	119.02	113.64	116.38	98.81	91.64	95.3	110.88	104.81	107.9

Source : NIEPA, 2005

Tableau n°6 : Taux Brut de Scolarisation en pourcentage (TBS) dans les niveaux primaire et et primaire supérieur en Inde en 2002-2003 (sauf territoires de l'Union)

La scolarisation pour tous jusqu'au niveau secondaire est donc loin d'être achevée (cf. carte n°18). La géographie de la scolarisation dans le cycle élémentaire fait écho à celle de l'alphabétisation. Nous pouvons donc considérer que cette interruption dans le circuit scolaire opère au cœur du processus éducatif. En ce sens, la participation réelle au circuit scolaire implique forcément l'assiduité des élèves en cours au-delà des inscriptions à l'école.



Cartes n°18 à 21 : Quelques indicateurs de la participation au circuit scolaire en Inde à l'échelle des États en 2004

Pour aller plus loin dans l'évaluation de la participation au circuit scolaire en Inde il faut insister sur la question de la continuité des parcours scolaires, élément qui ne se mesure que de façon indirecte par les taux brut de scolarisation dans les différents cycles d'enseignement. En effet, la différence entre inscription en début d'année et présence en cours est de taille. Cette distinction vient s'échelonner sur deux dimensions temporelles différentes : l'une reste au niveau de l'année et reste peu représentative du bon déroulement de la dynamique scolaire ; l'autre qui apprécie la participation au quotidien, se révèle plus efficace. Nous nous intéresserons donc à la rétention en cours, à la durée du circuit scolaire et nous prendrons en compte les élèves non scolarisés.

Deux indicateurs permettent d'avoir une vision plus précise de la participation réelle des élèves au circuit scolaire. Le taux de rétention (*retention rate*⁹⁶) dans le primaire permet de mettre en évidence une appréciation globale du suivi des parcours scolaires dans le cycle primaire (cf. carte n°19). Le taux de transition entre le primaire et le secondaire (*transition rate*⁹⁷) vient construire une image du cycle dans son ensemble (cf. carte n°20). Nous retiendrons surtout des deux cartes obtenues le fait que les taux de transition se répercutent largement sur les taux de scolarisation globaux observés sur la première carte (cf. carte n°18). La géographie du taux de rétention fait écho à celle de la disponibilité des infrastructures (cf. carte n°14). Le lien entre accessibilité des écoles et participation au circuit scolaire est assez pertinent dans la mesure où les États de la plaine indo-gangétique, en retard sur l'aménagement des structures scolaires, peinent à retenir leurs élèves à l'intérieur du circuit scolaire. Nous pouvons voir dans la difficile poursuite en cycle secondaire (taux de transition) l'impact direct des politiques de développement du secondaire, dont les variations inter-États sont encore plus marquées.

Enfin, pour parfaire une approche de la participation au circuit scolaire à l'échelle des États, il est possible d'utiliser l'argument *a contrario*, c'est-à-dire regarder du côté des élèves qui ne sont pas scolarisés ou qui sont exclus du système. L'importance du nombre des élèves par rapport à l'offre scolaire vient se répercuter sur la difficulté à retenir les enfants à l'école pour qu'ils effectuent un cycle complet. Parmi ces enfants hors du système nous comptons ceux qui n'ont jamais franchi le seuil d'une école et ceux qui ont abandonné ou qui ont été retirés (soit respectivement les *never-enrolled children*, et les *drop out*). La multiplicité de ces enfants non scolarisés et leur visibilité au niveau des États souligne l'incapacité de l'école à attirer et à garder les élèves au moins jusqu'au second cycle. La représentation des parents

⁹⁶ Taux de rétention =
$$\frac{\text{Inscriptions en classe V dans l'année t} - \text{redoublants en classe V dans l'année t}}{\text{Inscriptions en classe I dans l'année t-4} \times 100}$$

⁹⁷ Taux de transition =
$$\frac{\text{Nouveaux inscrits dans les classes V/VI dans l'année t+1}}{\text{Nombre d'inscriptions en classe IV/V dans l'année t} \times 100}$$

vis-à-vis du système éducatif, pourtant largement favorables à une participation accrue au circuit scolaire, devient un frein quand elle est confrontée aux réalités du système scolaire. Les facteurs qui sous-tendent la marginalisation de certains enfants résultent du décalage entre les attentes des parents et les opportunités qui leur sont réellement offertes. Le désengagement de la famille par rapport au circuit scolaire trouve une explication dans la situation économique du foyer. Aussi, l'examen des taux de survie par années d'études (*survival rate*) amène une information supplémentaire sur la participation réelle au circuit scolaire (cf. tableau n°7). Ces taux de survie diminuent dans tous les cas, de façon plus ou moins prononcée selon le lieu d'habitation ou le sexe des élèves. Ils traduisent le peu d'intérêt accordé à l'éducation dans certains contextes. C'est le constat que l'on peut faire en ce qui concerne la participation des filles dans le secondaire (cf. carte n°21). La prédominance des garçons dans ce cycle et les écarts plus ou moins grands que nous retrouvons à l'échelle des États de l'Union mettent l'accent sur le caractère équivoque de l'universalisation de l'éducation en Inde.

Population	Milieu	Niveau scolaire				
		I	II	III	IV	V
Filles	Rural	100	83	74	73	58
	Urbain	100	91	87	89	82
	Total	100	84	76	75	62
Garçons	Rural	100	83	75	67	62
	Urbain	100	89	86	82	82
	Total	100	84	76	69	65
Total	Rural	100	83	74	66	60
	Urbain	100	90	87	82	82
	Total	100	84	76	68	63

Source : NIEPA, DISE, 2004

Tableau n°7 : Taux de survie par années d'études en pourcentage dans le primaire en Inde en 2004

La motivation des parents est la principale source de scolarisation des enfants. Si l'école ne véhicule pas une bonne représentation des opportunités qu'elle met à leur disposition, la stimulation massive des inscriptions ne trouvera qu'un écho faible dans l'alphabétisation des individus mesurée (Singh S., Sridhar K.S., 2002). L'engouement de plus en plus prononcé pour les institutions privées à l'heure actuelle est en quelque sorte la traduction des échecs du système scolaire indien.

3.3.4 Le contexte indien de l'éducation

La vraie question de l'universalisation de l'éducation dans un pays comme l'Inde réside dans celle de l'équité des opportunités. La croissance de la scolarisation, due aux efforts politiques de la dernière décennie, ne participe pas, à elle seule, à la mesure d'une éducation qui se développe (Chin A., 2004). La différenciation sociale des opportunités qui persiste malgré tout à l'échelle du pays est le reflet de problèmes de structure inhérents au système éducatif mis en place (Drèze J., Sen A., 2002). L'augmentation du nombre de professeurs ne pallie pas celle des inscriptions. La croissance des infrastructures n'absorbe pas la demande démographique. Le système éducatif reste donc inachevé malgré le développement des infrastructures. Et une partie des enfants demeure encore en dehors du système.

Ces défaillances dans le projet d'une éducation pour tous proviennent de problèmes indissociables de l'objectif défendu dans les politiques de développement social. L'éducation dispensée doit-elle répondre aux besoins du groupe social auquel appartient l'individu ? Ou doit-elle être appropriée pour le développement individuel ? Il semblerait que le développement tardif de l'intérêt accordé à l'éducation dans la plupart des États de l'Union soit la source de ce malentendu, qui met en péril la qualité d'un système éducatif auquel on est en droit de s'attendre.

La réussite apparente d'un État comme celui du Kérala mérite donc, dans ce contexte, une attention toute particulière. Le Kérala offre plusieurs pistes intéressantes pour explorer plus en détail les processus éducatifs à l'œuvre dans un pays comme l'Inde. La performance de ces résultats dans le domaine de l'éducation permet de se débarrasser d'une vision négative et dépassée. Mais il offre aussi une occasion de s'intéresser de près à la dynamique de l'éducation dans son rapport au développement et dans sa promesse de dispenser une meilleure qualité de vie.

CHAPITRE 4

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT AU KÉRALA : CONSTRUCTION D'UN MODÈLE SOCIAL

Le Kérala présente un certain nombre d'éléments qui en font un espace à part. Outre sa spécificité linguistique, le Kérala est connu pour ces efforts et ses réussites en matière de développement social. Parmi ce qui est salué comme un exploit dans de nombreuses sources (pour ne citer que les essentielles : Franke R.W., 1995 ; Parameswaran M.P., 2000 ; Parayil G., 2000 ; Véron R., 2001), il faut considérer le système éducatif. Les caractéristiques du phénomène éducatif kéralais se regroupent autour de plusieurs idées essentielles. Le Kérala reste le leader incontesté de l'alphabétisation en Inde à l'heure actuelle et depuis plus d'un siècle. L'ancienneté du système scolaire au Kérala est la raison essentielle des succès de l'alphabétisation que nous retrouvons encore aujourd'hui : la situation du Kérala est dans la continuité de celle des années précédentes (Prakash B.A., 1999). Par ailleurs, si le Kérala a éduqué sa population précocement, c'est aussi un véritable « modèle » éducatif qu'il a su mettre en place et son succès s'inscrit parfaitement dans l'exemple de développement social qu'il incarne.

Pour comprendre l'évolution du phénomène éducatif sur le territoire kéralais, depuis les deux derniers siècles, il faut d'abord replacer l'éducation dans le contexte d'un monde oral traditionnel. Cerner les étapes de la construction d'un système scolaire moderne nous permettra d'apprécier les formes spatiales de l'alphabétisation qui découlent de plusieurs dynamiques. En effet, si le Kérala a suivi une accélération des processus d'alphabétisation à l'époque coloniale, il présente une situation particulière : aux acteurs gouvernementaux globaux, au zèle des missions chrétiennes (présentes surtout dans le Sud-Ouest de l'Inde) s'ajoutent des volontés locales et populaires d'accroître les compétences de chacun.

4.1 Les premiers pas vers un système scolaire moderne

Avant 1956⁹⁸, l'organisation d'un système scolaire moderne est la première avancée de démocratisation d'une éducation restée trop longtemps l'apanage des *brahmanes*. L'ouverture des écoles et leur expansion au XIX^{ème} siècle s'édifient sur un appareil scolaire structuré autour de l'enseignement védique. La création et la diffusion d'une éducation des classes populaires seront le résultat du jeu complexe entre différents vecteurs qu'il s'agit d'examiner.

C'est pourquoi, après avoir posé les fondements du système éducatif kéralais dans l'époque pré-coloniale, il faudra se pencher sur le contexte traditionnel de l'éducation, les interventions gouvernementales, et le rôle des missions chrétiennes. De telles considérations permettront de mettre en évidence la construction d'une identité politique forte, largement dépendante de cette volonté éducative sur laquelle a pu se construire un modèle de développement social avancé.

4.1.1 Alphabétisation au Kérala avant le XIX^{ème} siècle

Avant le XIX^{ème} siècle, le contexte de l'alphabétisation au Kérala est celui des inégalités. En effet, il existe, à cette époque, d'énormes disparités interrégionales entre le Nord et le Sud du Kérala, soit entre les provinces de *Cochin*, du *Travancore* et celle du *Malabar* (cf. carte n°22)⁹⁹. La structure même du système scolaire manque aussi largement d'équité.

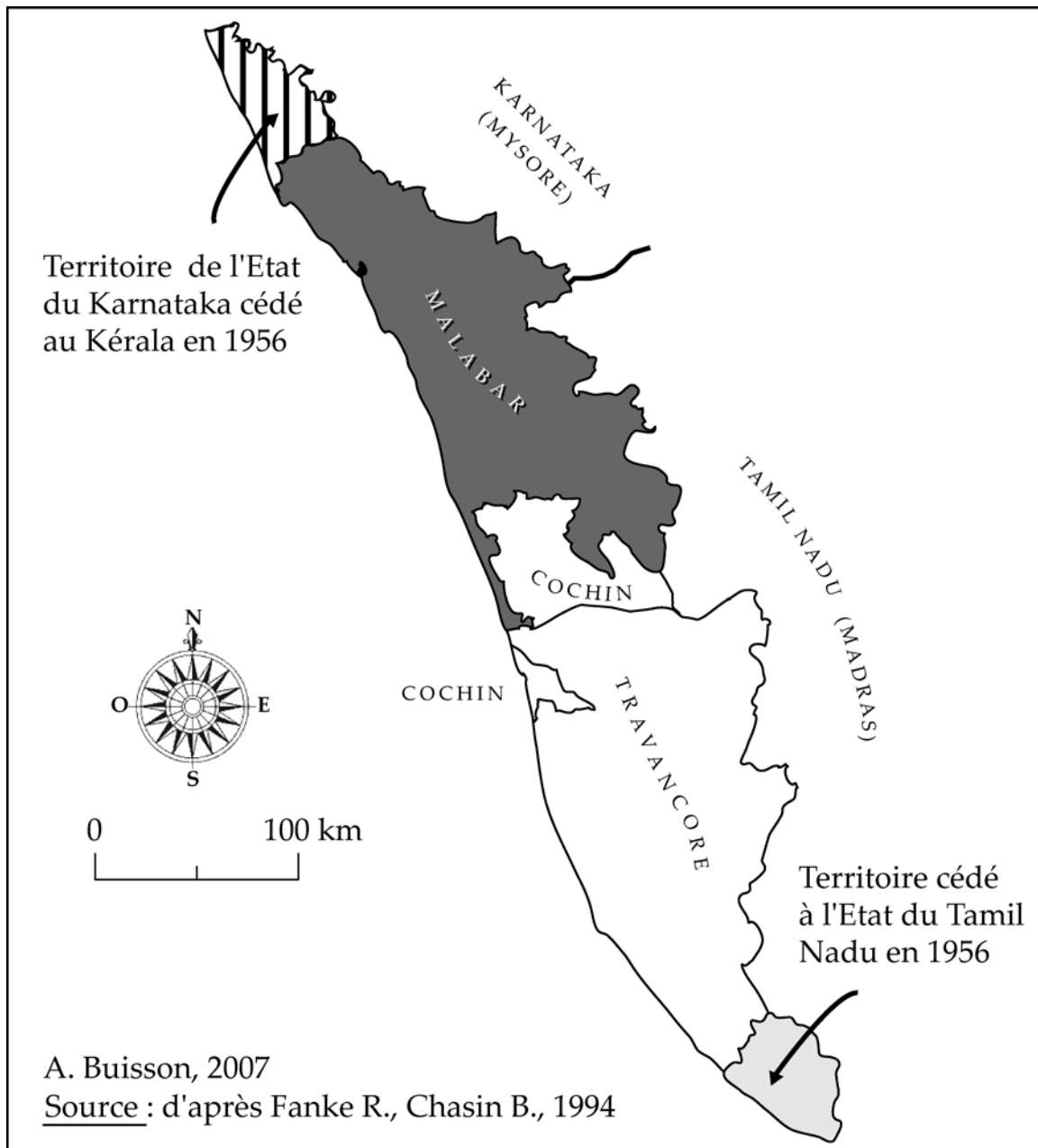
La situation en matière d'éducation est définie par une hiérarchie au sein des différentes communautés religieuses. Dans le monde védique, l'existence d'infrastructures primaires et supérieures profite aux membres privilégiés des castes *brahmanes*. Les écoles *vedapatasalais* et *sabhamauts* sont des institutions réservées aux élites, reçoivent l'appui du gouvernement dans les principautés de *Cochin* et du *Travancore* tandis que les *pallikudam* et *kudipallikudam*, écoles populaires, sont tributaires des initiatives locales. Ces écoles, qui correspondent à l'enseignement traditionnel¹⁰⁰, maintenues grâce aux ressources du village, ont laissé des traces à l'heure actuelle sous la forme d'écoles privées comme le note P.K.

⁹⁸ Date de création de l'État du Kérala.

⁹⁹ *Cochin* et le *Travancore* sont des états princiers restés indépendants qui correspondent à un territoire comprenant la majorité du sud de l'état du Kerala et le district actuel de Kanyakumari de l'état du Tamil Nadu. Le *Malabar* est l'un des dominions de l'Inde britannique sous la présidence de Madras. C'est pour cela que l'on s'intéressera davantage aux provinces de *Cochin* et du *Travancore*, justement connus pour le développement précoce de leur système éducatif.

¹⁰⁰ Terme préféré à une traduction littérale de l'anglais « *indigenous* » qui fait référence à une scolarisation en langue dravidienne, qui n'est structurée qu'à l'échelle des villages en opposition au système formel qui va se développer peu à peu.

Michael Tharakan (1984 : 8) : « *Le fait que ces écoles aient survécu à la concurrence des écoles organisées et sous tutelle gouvernementale, pendant presque un siècle, et que beaucoup de parents envoient leurs enfants dans les deux types de structure scolaire, indique leur enracinement dans la tradition¹⁰¹* ». Malgré tout, le système védique reste un vecteur d’alphabétisation sélectif et peu enclin à produire un phénomène éducatif de masse.



Carte n°22 : Localisation des provinces constituant le Kérala actuel avant 1956

¹⁰¹ « *the fact that these schools have survived nearly a century of competition with the organized grant-receiving schools and that many parents send their children to both types of schools is an indication of the roots they had in tradition* »

Si nous nous penchons sur le monde non-védique¹⁰², nous dénotons l'influence des bouddhistes et des *jains**, plus concernés par l'éducation populaire, et l'absence relative de scolarisation dans les milieux musulmans et chrétiens avant l'époque coloniale. L'existence des centres religieux *pālis*¹⁰³ et non-védiques est indéniable mais leur importance reste difficile à mesurer sans spéculation. Aussi faut-il se contenter de souligner l'extrême inégalité en matière d'éducation des populations avant le XIX^{ème} siècle.

Néanmoins, c'est à partir du XVIII^{ème} siècle que certaines sections privilégiées de la société kéralaise et non-brahmanes se détachent du modèle usuel en acquérant de hauts niveaux d'alphabétisation. L'éducation se diffuse chez les *Nairs*¹⁰⁴, et notamment chez les femmes dont l'émancipation sociale était plus effective à cette époque qu'à l'heure actuelle¹⁰⁵. L'alphabétisation de ces populations, visible surtout au début du siècle précédant la période britannique, aide considérablement à la promotion d'une littérature en langue kéralaise. Les travaux de K. Gough (1968) mettent l'accent sur l'importance du substrat éducatif du territoire kéralais et chiffrent à plus de la moitié l'alphabétisation des *Nairs*, ce qui est remis en cause par P.K. Michael Tharakan (1984). Cette idée de meilleure alphabétisation des hautes castes kéralaises se retrouve par ailleurs dans les chiffres du recensement de 1891, avec un taux brut d'alphabétisation¹⁰⁶ des *Nairs* qui s'élève à 37%, alors que la moyenne kéralaise des provinces de Cochin et du Travancore reste à 12,3%. La critique de P.K. Michael Tharakan (1984) à ce sujet, quant à la réelle proportion de la population qui a pu bénéficier d'une éducation, tient surtout à la difficulté d'évaluer le phénomène éducatif au XVIII^{ème} siècle. Et s'il est difficile de replacer le cas des *Nairs* dans le contexte et de quantifier l'efficacité de leurs compétences acquises, les informations relatives au cadre politique des principautés de Cochin et du Travancore viennent éclairer ces propos.

Le XVIII^{ème} siècle a marqué un tournant dans la modernisation du territoire kéralais grâce à l'expansion du commerce et la rénovation de l'administration. L'accélération de la commercialisation des produits de l'agriculture n'a été possible qu'avec la construction d'un

¹⁰² soit les communautés non-hindoues.

¹⁰³ Le *pāli**, est une langue indo-européenne de la famille indo-aryenne parlée autrefois en Inde.

¹⁰⁴ Les *Nairs* ou *Nayars* appartiennent à la caste des *Kshatriyas*(cf. *système des castes au Kérala**).

¹⁰⁵ Le système matrilineaire présent dans la société traditionnelle conférait aux femmes plus de libertés qu'aujourd'hui. L'évolution des lois concernant le mariage a eu un impact important sur le statut des femmes et leur position au sein du ménage. Chez les *Nayars*, le *Marunakattayam* était un système d'héritage qui se transmettait par la mère. Les familles vivaient ainsi dans une maison héritée de leur ancêtre féminin. Même si ce système était patriarcal, dans la mesure où les femmes étaient sous l'autorité de l'homme le plus âgé de la maison, les hommes n'avaient aucun droit de propriété, ni de droit sur les femmes. Celles-ci n'étaient pas dépendantes économiquement de leur mari mais de leur famille jointe et pouvaient avoir plus d'un mari. Les hommes n'habitaient pas avec les femmes et le modèle masculin de référence pour les enfants était souvent un oncle ou un frère mais jamais le père. L'avènement du *British rule* mettra progressivement fin à cette pratique jugée indécente, notamment grâce aux missions chrétiennes très présentes sur le sol kéralais.

¹⁰⁶ Les recensements effectués avant celui de 1951 englobent la totalité de la population et ne tiennent pas compte de la proportion d'enfants en bas âge.

pouvoir alternatif, composé des classes moyennes et supérieures du monde agricole, et de la hiérarchie sociale traditionnelle, à savoir les cultivateurs, les propriétaires terriens et les artisans. L'émergence des monarchies et la centralisation des pouvoirs dans les provinces de Cochin et du Travancore vont amener une restriction de l'influence des barons locaux (Thomas Isaac M.T, Michael Tharakan P.K., 1995). La réduction de ces cheftaineries va aider à la construction d'un pouvoir local organisé, qui a tout intérêt à étendre les échanges avec l'extérieur pour se développer. Ce facteur indirect, qui fait consensus dans la littérature sur ce sujet, marque les débuts d'un nouvel impératif : celui d'avoir une force éduquée capable de soutenir une administration moderne (Ramachandran V.K., 1997 ; Michael Tharakan. P.K., 1984 ; Thomas Isaac M.T, Michael Tharakan P.K., 1995). La croissance du commerce maritime s'est traduite notamment par la vente et la location de terres, des salaires délivrés en espèces pour les soldats et les artisans urbains. Ces échanges vont nécessiter l'accès à une alphabétisation simple pour la comptabilité et l'utilisation de documents légaux écrits.

La demande de personnes compétentes créée par l'économie commerciale va donc constituer un moteur de développement de l'éducation dans la province du Travancore. Mais globalement l'expansion du commerce des épices ne suffira pas à faire décoller les taux d'alphabétisation et il faudra attendre le XIX^{ème} siècle et les efforts conjugués du gouvernement et des missionnaires pour entamer une véritable expansion de l'éducation.

4.1.2 Premières interventions du gouvernement

Le gouvernement n'entre véritablement dans la question de l'éducation que dans la seconde partie du XIX^{ème} siècle. Malgré un certain engouement pour l'éducation qui démarre au siècle précédent, d'énormes disparités persistent et le Nord du Travancore reste moins bien doté en opportunités éducatives. Notons l'exemple de la princesse *Lakshmi Bayi* de Travancore qui reçoit des plaintes de la part des villageois qui ne trouvent pas assez de fonds pour payer les enseignants. En 1817, elle en appelle au support de l'État :

« L'État devrait prendre à sa charge le coût de l'éducation de son peuple entièrement, pour qu'il n'y ait pas de retard dans la diffusion de la connaissance, pour qu'ils puissent devenir de meilleurs sujets et de meilleurs serviteurs publics et pour promouvoir la réputation de l'État¹⁰⁷ ».

Selon P.K. Michael Tharakan (1984), ce mémorandum est la réponse du gouvernement que nous devons considérer comme le point de départ des interventions

¹⁰⁷ « *The state should defray the entire cost of the education of its people in order that there might be no backwardness in the spread of enlightenment among them, that by diffusion of education they might become better subjects and public servants and that the reputation of the state might be enhanced thereby* ».

gouvernementales dans le domaine de l'éducation. L'émission de cette note diplomatique s'articule autour de deux personnalités : la *rani*¹⁰⁸, une jeune femme âgée de quinze ans soucieuse du bien-être de son peuple, et le colonel Munro¹⁰⁹ résidant alors au Travancore. Ce dernier trouve le système administratif existant inadéquat pour implanter son projet de modernisation de l'État. Son décret se présente comme un essai en vue de régulariser le système scolaire non-formel. Il s'agit donc d'une déclaration universelle qui met en jeu le rôle de l'État dans les politiques éducatives et qui se révèle être sans équivalent dans l'histoire de l'Inde à cette époque, la démocratisation de l'alphabétisation n'ayant jamais été une préoccupation des politiques britanniques (Sreedhara Menon A., 2003). Elle incite l'État à prendre la responsabilité d'assister les écoles des villages : chacune d'elles doit avoir deux enseignants payés par le Trésor Royal.

La première mesure concrète du gouvernement est la construction en 1834 de la première école anglaise : la *Raja's Free School*¹¹⁰ à Trivandrum. Malgré cette décision, l'activité de l'État dans le Travancore reste restreinte dans le domaine de l'éducation. Même si elle est directement liée à l'emploi et la scolarisation envisagée comme un pré-requis pour entrer dans le service public, l'intervention gouvernementale se résume à l'octroi d'aides financières aux institutions privées. Le gouvernement ne s'implique réellement dans la question de l'éducation qu'à partir de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. C'est dans cette période d'expansion de l'enseignement primaire que le système éducatif du Travancore pourra acquérir toutes les caractéristiques d'un système moderne (Ramachandran V.K., 1997).

Durant le mandat de T. Madhava Rao¹¹¹, les politiques éducatives au Travancore vont prendre plusieurs aspects majeurs. D'abord le gouvernement prend l'initiative d'établir des écoles à son compte. Les institutions privées, notamment celles des missionnaires sont pour une large part financées par le Trésor Royal. Puis petit à petit, les écoles traditionnelles sont mises à niveau par rapport aux normes publiques et intégrées au système formel alors en plein développement. Les écoles publiques promeuvent une éducation au service de l'État : ceux qui passent les qualifications avec succès seront assurés d'entrer dans le service public. Dans les années 1870, on assiste donc à une vague de démocratisation de l'accès à l'éducation sous couvert de la création d'un véritable système scolaire formel, chapeauté par l'État (Buisson A., 2005). C'est d'ailleurs, d'après R. Jeffrey (1992) le renforcement du système éducatif

¹⁰⁸ Reine.

¹⁰⁹ *Dewan* (Premier Ministre régional) des principautés de Cochin et du Travancore de 1810-1819.

¹¹⁰ Sous le règne du Maharaja Swati Tirunal, l'école restera gratuite jusqu'en 1863.

¹¹¹ *Dewan* du Travancore de 1862 à 1874.

dans cette période qui a « *contribué à la destruction de la société kéralaise traditionnelle et à l'établissement à la place d'une culture politique*¹¹² ».

En plus de ces initiatives, le *Text Book Comittee*¹¹³ prépare des nouveaux textes et des traductions en langues vernaculaires. L'émergence d'une littérature en malayalam par les jeunes avec l'aide d'une presse en plein essor seront des vecteurs d'alphabétisation supplémentaires. L'éducation des groupes sociaux défavorisés, notamment les femmes et les basses castes, elle reste négligée, même si dès 1866 le gouvernement implante une école par *taluk*. Il faut attendre la fin du siècle pour que des programmes destinés aux enfants des *dalits** soient mis en place (en 1894-1895). L'abolition formelle des restrictions de castes dans les écoles gouvernementales, introduite par le *Mitchell's Education Code* ne sera mise en place qu'en 1911-1912 (Franke R.W., Chasin B., 1994).

En résumé, le rôle de l'État qui n'apparaît que tardivement ne peut toutefois être négligé comme le soutient E. Matthew (1999). Son impact et son intervention directe dans la construction d'un système scolaire moderne constituent, à l'aube du XX^{ème} siècle, une participation directe menant à l'alphabétisation de masse qui suivra et qui permettra la mise en place d'un modèle de développement social avancé. Comme le rappelle R. Jeffrey (1992) les Maharajas ont cru sincèrement en la nécessité de l'éducation comme en témoigne la déclaration de l'un d'entre eux (1881) : « *un gouvernement qui doit traiter avec une population éduquée est de bien loin plus fort qu'un gouvernement qui doit contrôler des masses ignorantes et désordonnées*¹¹⁴ ».

Globalement, nous assistons donc à la démocratisation de l'accès à l'école dans le Sud du Kérala dans la région de *Cochin* et du *Travancore* (cf. carte n°23). Une cartographie¹¹⁵ d'après les données statistiques de L. Ward et L. Conner (1898) montre toutefois une meilleure dotation en infrastructures selon un gradient ouest-est qui suit évidemment la distribution des densités de population. Mais il faut aussi mentionner la région de Trivandrum, au sud du *Travancore*, qui se détache nettement. Il faut ajouter à cela que ces données ne présentent que le nombre d'institutions publiques présentes sur le territoire. Les

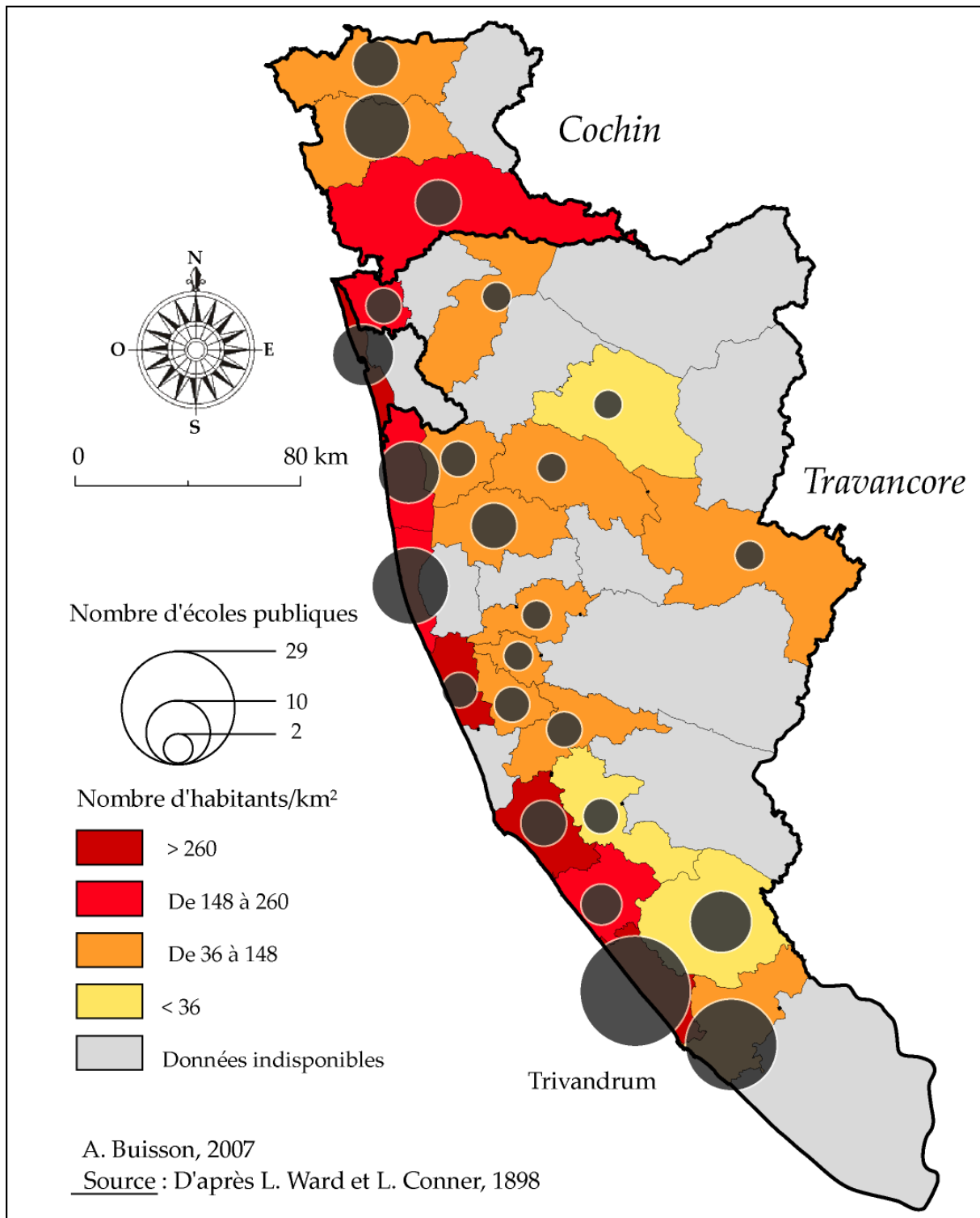
¹¹² « *Contributed to the destruction of old Kerala society and the establishment in its place of a much more demanding political culture* »

¹¹³ Ce « Comité du Livre » est une organisation qui a concentré la traduction et la publication des travaux littéraires en *malayalam*.

¹¹⁴ « *A government which has to deal with an educated population is by far stronger than one which has to control ignorant and disorderly masses* ».

¹¹⁵ Le fonds de carte présente des lacunes au niveau de la justesse des tracés qui ont été construits d'après la carte administrative du recensement de 1961, et celle de 1891. Certains recoupements, notamment à cause de la toponymie changeante, n'ont pu être réalisés.

écoles privées très nombreuses ont-elles aussi fait la force de cette démocratisation de la scolarisation.



Carte n°23 : Écoles publiques et densités de population dans les provinces du Travancore et de Cochin en 1820

L'existence d'une vague de développement de l'accès à la scolarisation ne doit pas faire oublier le fait que la partie nord de l'actuel Kérala, soit les anciennes régions du *Malabar* et le *South Canare*, ne bénéficient pas des mêmes politiques gouvernementales car étant sous la présidence de Madras (Gandadharan T.K., 2004). De plus, l'avancée de l'éducation au XIXème siècle n'est pas seulement due à un intérêt précoce du gouvernement pour l'alphabétisation des masses, elle a été effective grâce au rôle des évangélistes.

4.1.3 L'alphabétisation au service du christianisme

Les activités des missions chrétiennes se retrouvent autour de deux courants principaux : les catholiques, bien qu'ayant eu une influence limitée, et les protestants, considérés comme les « pionniers » de l'éducation scolaire moderne (Ramachandran V.K., 1997).

L'histoire d'une éducation au service du christianisme commence à la fin du XVIII^{ème} siècle, avec une série d'événements dont la fondation de la *London Missionary Society* (composée essentiellement d'anglicans) et de la *Church Missionary Society*¹¹⁶ (groupe évangélique créé à l'origine pour aider à la propagation du gospel en Afrique et en Asie). De plus, en 1806 la venue au Travancore du docteur Claudius Buchanan, aumônier de la Compagnie des Indes à Calcutta, qui proposa la construction d'écoles à l'intérieur de son diocèse, marque un tournant dans la diffusion du christianisme sur le territoire indien. En 1813, sont ajoutées à la Charte de la Compagnie des Indes deux clauses relatives à l'établissement de l'Église en Inde et aux licences distribuées aux missionnaires pour leur prêcher. La conjugaison de ces événements offre un terrain propice aux tâches éducatives des sociétés missionnaires (Mathew E., 1999). Si les objectifs de telles organisations étaient d'évangéliser la population kéralaise, leur activité a pris l'aspect de véritables mouvements éducatifs et de réformes sociales dans la mesure où se sont les protestants qui les premiers, donnèrent le droit à une éducation moderne aux personnes des classes défavorisées, telles les *Pulayas* et les *Ezhavas*¹¹⁷.

En 1817, est construite par la *Church Missionary Society* la première école primaire dans le Travancore Central. Le but de cette institution est d'établir une école dans chaque paroisse. De 1835 à 1840, un partenariat avec l'Église Syrienne (catholique) va permettre de

¹¹⁶ Respectivement, la «*Société Missionnaire de Londres* » en 1795 et la «*Société Missionnaire de l'Église* » en 1799.

¹¹⁷ Les *Ezhavas* les *Pulayas* sont des Scheduled Castes (*a-varnas*, ou hors caste) Les *Ezhavas* ont une activité centrée sur le cocotier (cueillette et fabrication d'alcool), les *Pulayas* sont des ouvriers agricoles de rang encore inférieur (cf. *système des castes au Kérala**).

développer une structure éducative capable d'attirer les enfants hors de l'influence de la communauté hindoue (Michael Tharakan P.K., 1984).

De son côté, la *London Missionary Society* tient un rôle majeur dans le développement éducatif du Travancore : elle assure la construction d'écoles chrétiennes, dont la première école anglaise en 1819, la *Nagercoil Seminary* (Mathew E., 1999). En 1820, les évangélistes fondent une école technique pour fournir le « *sens de la subsistance et les avantages d'une éducation chrétienne en même temps*¹¹⁸ » (Michael Tharakan P.K., 1984 : 35). Si l'accent est mis sur les cours religieux, d'autres sujets séculaires sont enseignés (cf. tableau n°8). La perception claire qu'avaient les protestants sur la nécessité d'un travail éducatif préalable sur lequel devait s'appuyer une démarche prosélyte a fait la force du système scolaire du Travancore de l'époque. L'accès à l'éducation chrétienne a donc été facilité par l'accroissement du nombre d'écoles grâce aux activités des missions chrétiennes. Mais leur contribution à l'éducation de la population kéralaise réside aussi, dans une moindre mesure, dans la promotion de l'enseignement à travers les groupes de population défavorisée telles les femmes, les *Scheduled Castes* et les *Scheduled Tribes*.

Langue d'instruction	Classe I	Classe II	Classe III
Malayalam	Nouveau Testament Catéchisme Géographie, Malayalam Arithmétique, Ecriture	Nouveau Testament Catéchisme Géographie, Malayalam Arithmétique	Gospels Catéchisme Malayalam Arithmétique
Anglais	Bible Histoire romane Arithmétique Grammaire	Nouveau Testament Arithmétique Ecriture Règles de grammaire	Méthodes de lecture
Sanskrit	<i>Amarakosam</i> * Grammaire sanskrite	<i>Amarakosam</i>	Traduction

Source : Church Missionary Society, 1835

Tableau n°8 : Sujets enseignés dans une école primaire¹¹⁹ de la Church Missionary Society, à Kottayam en 1834

Les deux sociétés ont en effet, accordé une attention toute particulière à l'éducation des femmes, fait nouveau pour l'époque. Avec la construction de la première école pour filles en

¹¹⁸ « *mean of subsistence and the advantages of a christian education at the same time* ».

¹¹⁹ La *CMS Grammar School/Le Amarakosam** est un texte fondamental pour apprendre le sanskrit.

1819 à *Kottayam*¹²⁰, les missions chrétiennes prennent le pas sur le gouvernement¹²¹ et marquent un tournant dans la conception générale de l'éducation. Même si le nombre d'écoles pour filles reste limité pendant longtemps, le fait que l'enseignement s'adresse à une partie marginale de la société est primordial. Le terme d'« universalisation de l'éducation » pourra s'envisager de manière concrète. Il est à noter aussi que, bien souvent, les filles qui participent à ces expériences éducatives proviennent elles-mêmes de castes défavorisées. En ce sens, l'ouverture d'esprit ou la volonté de puissance des missions protestantes parvient à éliminer une double discrimination (Michael Tharakan P.K., 1984 ; Mathew E., 1999). Cette ouverture aux petites filles *dalits* se retrouve d'ailleurs à l'heure actuelle au cœur des discours des institutions chrétiennes qui se targuent de donner à toutes les mêmes chances de scolarisation, comme notamment à la *Holy Angel's* de Trivandrum¹²² (cf. fig. n°15).

Les évangélistes se distinguent aussi par leurs différents efforts pour emmener les communautés défavorisées à fréquenter les écoles. Bien que les écoles séparées (entre les *Scheduled Castes* et les autres) soient maintenues au début de l'action des missions chrétiennes, elles sont les premières à encourager l'admission des enfants *dalits* dans les écoles, malgré les provocations et les oppositions des hautes castes, peu enthousiastes à l'idée d'une proximité de ces enfants dans le giron scolaire. Il faut rappeler qu'au Kérala, à cette époque, le système des caste en vigueur est l'un des plus vigoureux de toute l'Inde puisque au concept d'intouchabilité est ajoutée une interdiction d'être visible, dans le sens où certaines personnes sont jugées comme tellement impures qu'elles ne peuvent être vues à certains moments de la journée par les personnes de caste supérieure.

La première école en date, ouverte en 1835, était principalement destinée aux enfants des esclaves. Ainsi, les missions chrétiennes ne donnent pas seulement le droit à l'éducation aux castes opprimées ; les écoles des missionnaires sont le seul type d'infrastructure moderne à les accueillir (Michael Tharakan P.K., 1984). De ce fait, la conversion au christianisme et l'enseignement primaire restent inexorablement liés aux autres combats qui se dressent contre les discriminations de la société hindoue : contre l'intouchabilité et les règles de pollution, contre l'esclavage agricole, contre l'obligation pour les femmes impures de vivre la poitrine dévêtue, et contre les tabous de caste (Sreedhara Menon A., 2003). Les activistes de la *Church Missionary Society* seront les premiers à s'intéresser au sort des *Scheduled Tribes* comme en témoigne l'ouverture en 1849 d'une école à *Mundakayam*¹²³.

¹²⁰ Ville du Sud du Kérala.

¹²¹ La première école publique pour filles ne sera construite qu'en 1859 à *Karamana*.

¹²² La directrice de l'école *Holy Angel's* qui m'a reçue a largement insisté sur la nécessité d'une éducation pour tous qui se traduit dans son établissement par la scolarisation de filles toutes castes confondues.

¹²³ Village situé au Sud Est du district de *Kottayam* à l'heure actuelle



Photo : A. Buisson, 2005



Photo : A. Buisson, 2005

Fig. n°15 : École privée protestante 'Holy Angels', créée en 1823 à Trivandrum, une des plus anciennes écoles pour filles (612 élèves en 2005)

La deuxième partie du XIX^{ème} siècle voit fleurir les écoles des missions chrétiennes (Mathew E., 1999). Si le rôle principal pour l'expansion de l'éducation dans les provinces de *Cochin* et du *Travancore* doit être accordé aux protestants, il faut noter l'intervention des chrétiens syriens catholiques qui s'émancipent de leur collaboration avec la *Church Missionary Society* après 1840. Dans les années 1880, les chrétiens syriens établissent des écoles dont bénéficient quelques enfants catholiques. Si leur apport au niveau des basses castes est inexistant, leur enseignement n'étant dispensé que pour une certaine partie de la population, ils créent néanmoins des instruments adéquats pour une future progression de l'éducation, notamment par le développement des études en langue vernaculaire, accessible à tous (Michael Tharakan P.K., 1984).

En résumé, le rôle des évangélistes reste essentiel pour comprendre les exploits du modèle kéralais en matière d'éducation. La large part des écoles privées et privées sous contrat que l'on trouve à l'heure actuelle (cf. fig. n°16) est un vestige de cette époque de mise en route d'une éducation de moins en moins discriminatoire et d'un changement radical dans les méthodes d'enseignement. entre plusieurs tendances politico-religieuses.

<p><u>GOVERNEMENT SCHOOL</u> (<i>École publique</i>)</p> <p>L'administration est publique. Les enseignants sont employés par l'État qui définit la réglementation. L'inscription y est gratuite.</p>	<p><u>PRIVATE SCHOOL</u> (<i>École privée</i>)</p> <p>L'administration est privée et les enseignants sont employés par l'école. C'est elle qui définit sa propre réglementation. L'admission y est payante sous forme de frais d'inscription à l'année et de frais mensuels qui peuvent varier considérablement.</p>
<p><u>GOVERNEMENT AIDED SCHOOL</u> (<i>École privée sous contrat</i>)</p> <p>L'administration est privée. Par contre les enseignants sont fonctionnaires et la réglementation est définie par l'État. Les frais d'admission sont généralement à l'année.</p>	

Fig. n°16 : Les différents types d'écoles au Kérala et leur administration

L'ouverture des portes de la modernité en matière de scolarisation est bien à mettre sur le compte, entre autres, du zèle des missions chrétiennes qui ont su adopter une attitude avisée dans ce domaine. L'éducation des femmes, des *Scheduled Castes*, des *Scheduled Tribes* et la formation technique sont des terrains, jusqu'alors négligés par le système traditionnel, qui ont été initiés par les évangélistes. L'assistance du gouvernement a été à l'évidence décisive, en particulier pour la *London Missionary Society* (une organisation de second rang), avec

l'intérêt personnel accordé par le colonel Munro à l'emploi des chrétiens syriens et des chrétiens convertis. Les écoles chrétiennes ont prospéré et ont été plus qu'un substitut aux écoles indigènes. L'attraction de ces institutions s'est donc diffusée à travers la société kéralaise, excepté pour les *Nairs* demeurés les principaux opposants à l'expansion de la chrétienté, soucieux de conserver leur place sociale (Gough K., 1975).

À l'aube du XX^{ème} siècle, un nouveau système scolaire est en préparation, issu de différents facteurs socio-économiques, politiques et religieux. La définition du système éducatif formel sur le territoire kéralais provient de cette conjoncture entre plusieurs tendances politico-religieuses.

D'abord la continuation du mode d'enseignement traditionnel, soit sous la forme d'écoles protégées et aidées par le gouvernement, soit d'écoles privées reconnues comme partie intégrante du système formel constitue un premier élément de construction d'une éducation moderne. La transition vers cette structure multiple montre que ces écoles ont réussi à rallier leur impératif de survie face à une démocratisation croissante et les volontés locales à envoyer les nouvelles générations s'instruire dans les structures dont l'activité est connue et respectée. Leur intégration dans la nouvelle pratique de la sphère scolaire est, soit une preuve d'adaptation remarquable, soit la subsistance d'un mode de fonctionnement archaïque. Quoiqu'il en soit, la préférence, en termes de distribution, pour un enseignement primaire en langue vernaculaire explique en grande partie l'avancée du Kérala par rapport à l'Inde encore aujourd'hui.

Ensuite, pour pouvoir parler de « modèle de développement social » au Kérala, il faut considérer la structure même de la société kéralaise qui, pendant les deux derniers siècles, a subi un certain nombre de mutations, sur le plan commercial et administratif. La demande croissante de personnel éduqué, jouant sur deux niveaux, associée à la mobilité sociale issue de l'extension du christianisme a fourni un terreau favorable à une certaine émancipation sociale. Dans le giron administratif local, la volonté d'instituer une bureaucratie compétente, loyale à la royauté, et instruite en malayalam a permis de s'affranchir de l'administration anglaise. L'alphabétisation simple, exigée pour les échanges avec l'extérieur afin de répondre aux besoins de la commercialisation de l'agriculture dans une société pré-industrielle¹²⁴, a favorisé l'apparition d'une nouvelle catégorie de la population plus indépendante (Ramachandran Nair S., 2004). Enfin la conversion au christianisme et l'éducation dispensée

¹²⁴ Les différentes cultures au Kérala sont les plantations de cocotiers et de riz dans la plaine littorale, et dans les Ghâts les plantations d'hévéas, de thé, de café et surtout d'épices dont le Kérala est l'un des plus gros producteurs au monde à l'heure actuelle.

par les évangélistes ont été un moyen de libération choisi par les castes défavorisées pour sortir de la hiérarchie sociale traditionnelle. Cet ensemble de vecteurs d'émancipation a été déterminant dans l'élaboration d'une société prête à poursuivre son ascension vers un changement social certain.

Si le XIX^{ème} siècle est extrêmement riche pour l'histoire de l'éducation sur le sol kéralais il faut rappeler toutefois que ce n'est que bien après l'Indépendance de l'Inde (1947) qu'aura lieu, dans un contexte de réforme gouvernementale, l'explosion des taux d'alphabétisation.

4.2 La scolarisation pour le développement

À partir du XX^{ème} siècle, l'histoire de l'éducation au Kérala va prendre un autre tournant. Plusieurs dynamiques vont infléchir la progression des infrastructures scolaires sur le territoire kéralais. Mais cette évolution n'est pas seulement matérielle, elle porte en elle les germes de ce qui sera salué comme le « modèle de développement » du Kérala dans les années quatre-vingt, dans un climat de réforme sociale, et fait référence aux éléments qui ont favorisé une prise de conscience sur la valeur de l'éducation et sa nécessité pour bâtir une structure scolaire moderne.

La mobilisation populaire au cours du XX^{ème} siècle a débuté par un appel à l'émancipation sociale à partir du désir d'éducation. L'importance de la scolarisation pour le développement émerge alors dans un contexte socio-économique en plein changement. Le besoin de fournir à la société kéralaise une population plus libre, et plus à même de transformer ses compétences en véritables opportunités sociales, fait écho à un activisme qui sera toujours très présent au Kérala. Les bouleversements politiques nécessitent aussi l'avènement d'une classe dirigeante indienne, la création d'un État fédéral et la formation politique de l'État du Kérala en donneront un exemple flagrant.

Pour définir les volontés de réforme sociale amorcées au siècle dernier, qui se concrétiseront par une massification de l'éducation, il faut saluer dans un premier temps les mouvements sociaux à l'origine d'une plus grande démocratisation de la scolarisation. Dans un second temps, il faudra souligner les réformes gouvernementales qui ont largement appuyé l'expansion du phénomène éducatif. Enfin, il faudra mettre l'accent sur le rôle d'une

organisation comme le *Kerala Sastra Sahitya Parishad*¹²⁵ (KSSP), symbole de réunion entre élite intellectuelle, lutte populaire et action sur la scène politique.

4.2.1 Mouvements populaires : vers une éducation de masse

Au début du XX^{ème} siècle, le constat sur les résultats des premières tentatives de scolarisation du siècle précédent est plus que mitigé. L'objectif plus que louable de dépasser toutes les discriminations en généralisant l'accès à l'école est loin d'être atteint, surtout en ce qui concerne l'alphabétisation des *Scheduled Castes*. Malgré les efforts accomplis par les missions chrétiennes et le gouvernement du Travancore, au début du XX^{ème} siècle, 927 sur 1000 *Ezhavas*¹²⁶ dans le Travancore sont illettrés (Mathew E., 1999). Ce constat témoigne de l'emprise des règles de l'intouchabilité encore bien ancrées sur la société kéralaise de cette époque. C'est pourquoi le XX^{ème} siècle sera sous le signe de mouvements sociaux de grande ampleur qui convergent tous vers un idéal de mobilité sociale (Ramanathaiyer S., MacPherson S., 2000).

C'est en 1903 qu'est formé le *Sri Narayana Dharma Paripalana Yogam* (SNDP *Yogam*), une organisation qui se donne comme objectif de supprimer les règles de discrimination pourtant relatives à l'admission des *Ezhavas* dans les écoles gouvernementales. Le boycott des écoles par les élèves de rang supérieur qui considéraient la présence des *dalits* comme une source de pollution, s'est déroulé même après les premiers reculs officiels sur la discrimination. La lutte pour l'admission définitive et reconnu des *Ezhavas* s'est faite sous la conduite d'un médecin diplômé nommé *Palpu* qui s'est vu refuser toute opportunité d'exercer son métier à cause de son appartenance à la caste *Ezhava*. Associé à *Sree Narayana Guru*, un autre membre fondateur du SNDP *Yogam*, *Palpu* et son organisation ont mené une lutte dès la première décennie des années 1900, sur la base d'un mouvement social assez virulent, après les promesses non tenues du Maharaja de Travancore¹²⁷. Ces actions aboutissent en 1910 à l'ouverture officielle des écoles gouvernementales pour les *Scheduled Castes*.

Malgré tout, leur admission reste confinée à 35 écoles, ce qui inspire au SNDP *Yogam* l'idée de bâtir ses propres écoles (Mathew E., 1999). Ce programme fut étendu à Cochin en 1938 et au Malabar en 1946. Ces initiatives vont être un soutien considérable dans la course à l'alphabétisation du plus grand nombre.

¹²⁵ Regroupement académique pour la science formé en 1963 : les premiers pas vers la « science pour tous ».

¹²⁶ Population *dalit* pour plus de détails cf., *systèmes des castes au Kérala**.

¹²⁷ Des essais d'ouverture d'écoles pour les enfants *Ezhavas* n'ont pas abouti.

De leur côté, les *Pulayas*¹²⁸ vont suivre l'exemple du *SNDP Yogam* et vont créer le *Sadhu Jana Paripalana Sanghom* (SJP *Sanghom*), responsable de nombreux mouvements d'agitation sociale qui mettront fin, dans les années trente, à la ségrégation dans les écoles publiques. Cette caste, qui constitue alors toute la classe esclave dans le Travancore au côté des *Pariahs* et des *Kuravas*¹²⁹, a été écarté du système scolaire pendant tout le XIX^{ème} siècle. Les actions disséminées par le SJP *Sanghom* vont prendre la forme de véritables conflits entre les propriétaires terriens et les agriculteurs *Pulayas* en grève, qui poursuivent leurs revendications à propos de la scolarisation des enfants. Si, à partir de 1910, progressivement, les *Pulayas* sont admis dans les institutions gouvernementales, il faut attendre les années trente, grâce à la force d'un personnage comme Gandhi, de ses discours sur la nécessaire révolte des *dalits*, et à la faveur de nombreux clashes avec les castes supérieures, pour voir enfin se mettre en place une politique d'ouverture au Travancore (Mathew E., 1999). Ces transformations radicales ont avant tout contribué à réduire l'écart majeur entre les différentes communautés, et également à favoriser l'éducation des femmes. Ce qui a eu comme résultat un taux d'alphabétisation global dans le Travancore estimé à 47,1% (contre 12,3 % en 1901).

Si nous examinons les dynamiques favorables au développement de l'éducation sous différentes formes, nous trouvons en tout premier lieu ce contraste flagrant entre un système de castes extrêmement rigide et un concept de justice sociale et d'équité en plein essor (Franke R.W., Chasin B., 1994). Le mouvement *Ezhava* apparaît ainsi comme une tentative de réveil social assez radicale qui va accompagner l'avènement d'une société moderne. Ces réformes sociales ne sont pas complètement exclues de l'apprentissage traditionnel qu'elles ne rejèteront pas, paradoxalement. La participation politique et l'activisme sous-jacent à de telles organisations ont, d'une part, offert des possibilités de mobilisation de masse, permettant de recruter une large partie de la population, sous couvert d'une légitimation de la querelle pour l'éducation. D'autre part, ces activités fournissent l'occasion à des élites naissantes de construire l'identité de caste adjacente sous un jour nouveau, par le sacrifice de ses leaders. La polémique de la scolarisation de masse fournit un moyen de se débarrasser des contraintes de caste en gagnant des nouveaux droits, qui permettront néanmoins d'affirmer un fort attachement identitaire élevé au stade de microcosme.

Le dépassement des divisions sociales, ou plutôt la nouvelle distribution des droits, entre pour une bonne part dans la réussite du modèle de développement kéralais et pas seulement en matière d'éducation. D'après V.K. Ramachandran (1997 : 271) l'éducation ne peut aboutir « sans le dépassement des grandes barrières de l'éducation des masses dans la société

¹²⁸ Cf. *systèmes des castes au Kérala* *.

¹²⁹ Autres *Scheduled Castes*.

*indienne : le genre, les discriminations de caste et les oppressions de classe*¹³⁰ ». Force est de constater que les mouvements populaires du début du XIX^{ème} siècle au Travancore , associés à une éducation féminine grandissante, et les efforts conjugués des différentes missions chrétiennes et de l'État, ont élaboré un support officiel solide sur lequel bâtir un système éducatif qui fonctionne.

Ainsi, en 1956 lorsque ses frontières sont dessinées suivant un profil linguistique, l'État du Kérala a bénéficié de vagues d'éducation successives depuis le XIX^{ème} siècle, ce qui le place dans une position favorable en rapport à l'ensemble de l'Inde. (Le taux brut d'alphabétisation est de 40,4% selon le recensement de 1951, tandis que l'Union Indienne stagne à 16,6%¹³¹).

4.2.2 Des réformes en faveur de l'éducation

Dans la continuité des politiques d'expansion de l'éducation du XIX^{ème} siècle, le gouvernement va largement contribuer à faciliter l'accès à la scolarité pour les populations les plus marginalisées. Cette volonté des acteurs politiques, préoccupés par la création de meilleures opportunités économiques et sociales se conjugue à l'avènement d'un discours sur le développement de plus en plus achevé. Au vue des bouleversements politiques de la première moitié du XX^{ème} siècle, une plus grande participation aux activités économiques par tous les membres de cette société en construction sera le mot d'ordre des réformes gouvernementales. L'éducation est perçue comme un outil pour encourager la justice et l'équité sociale et son essor vise à repérer les talents des populations exclues par les barrières sociales et les mettre au service du plus grand nombre (Franke R.W., Chasin B., 1994). Les mouvements radicaux qui ont secoué le territoire kéralais au début du siècle dernier, notamment dans les années trente, sous l'influence des prédications gandhiennes, ont été soutenus par la branche kéralaise du *Communist Party of India*¹³² (CPI) alors en pleine croissance. L'histoire du droit à l'éducation se combine à la chronologie politique du Kérala pour transformer un paysage activiste local en politique de mouvement de masse sponsorisée par le gouvernement (Jeffrey R., 1992).

Pour résumer la situation du Kérala en matière d'alphabétisation à l'aube de sa création politique, nous pouvons constater par la lecture des taux d'alphabétisation l'avance

¹³⁰ « *without overcoming the great barriers to mass education in Indian society – gender, caste discriminations and class oppressions* »

¹³¹ Census of India, 1951.

¹³² Parti Communiste de l'Inde.

considérable du Kérala par rapport à l'ensemble de l'Inde, avec une accélération de la croissance de ces taux à partir des années trente (cf. fig. n°17). Il faut mentionner aussi la persistance des disparités entre les provinces du Sud et du Nord du Kérala, même si le *Malabar* est en meilleure posture que l'Inde à l'échelle globale. Les défis à relever pour l'État du Kérala sont d'une part de conserver cette dynamique d'expansion de la démarche éducative, et d'autre part, de restreindre les inégalités internes.

En 1956, la carte du Kérala est dessinée en intégrant des régions du *Malabar* aux provinces de *Cochin* et du *Travancore* (pour plus de détails sur l'évolution des frontières administratives kéralaises cf. annexe n°6). En 1957, l'arrivée au pouvoir du CPI fait bifurquer les orientations politiques de ce nouvel État. Le gouvernement propose une réforme radicale de l'éducation qui doit rapprocher les écoles privées du système scolaire public. Cette mesure, connue sous le nom de « *Education Bill* », introduite au Kérala par Joseph Mundasseri alors ministre de l'éducation, sera à l'origine de conflits entre les organisations religieuses et le gouvernement. Comme elle concerne la réduction du rôle du secteur privé, la régulation de la fonction des institutions scolaires, elle met directement en péril les populations privilégiées qui veillaient à maintenir une forme de reproduction sociale à travers certaines infrastructures privées. La simultanéité des politiques radicales, comme la réforme de l'éducation, la réforme agraire, mène le Kérala sur la voie de changements drastiques et signe la fin de la société féodale (Shrum W., Ramanathaiyer S., 2000).

Si dès les années cinquante, les malayalis ont vu l'éducation comme une nécessité, peu de dirigeants politiques auront le pouvoir de contrecarrer les demandes croissantes pour la mise en place de davantage d'infrastructures. L'État du Kérala est le seul État de l'Inde à avoir consacré une large part du budget public à l'éducation en privilégiant les niveaux scolaires de base, quitte à laisser les niveaux supérieurs moins avancés. Les objectifs intrinsèques liés à la construction d'un système scolaire public et formel ne se limitent pas à une restructuration des différentes strates de la société. Ils visent aussi à une configuration spatiale plus homogène et à réduire les disparités entre le Nord et le Sud du Kérala lisibles dans les taux d'alphabétisation, en rattrapant la situation scolaire dans la région du Malabar (Ramachandran V.K., 1997).

Les politiques éducatives vont se traduire par des investissements massifs de l'État (cf. fig. n°18) dans la construction d'infrastructures publiques mais aussi dans le soutien aux institutions existantes. L'expansion des années soixante-soixante-dix va commencer à porter ses fruits notamment autour de l'intégration de la femme dans la vague d'une alphabétisation qui devient une caractéristique majeure de la population kéralaise.

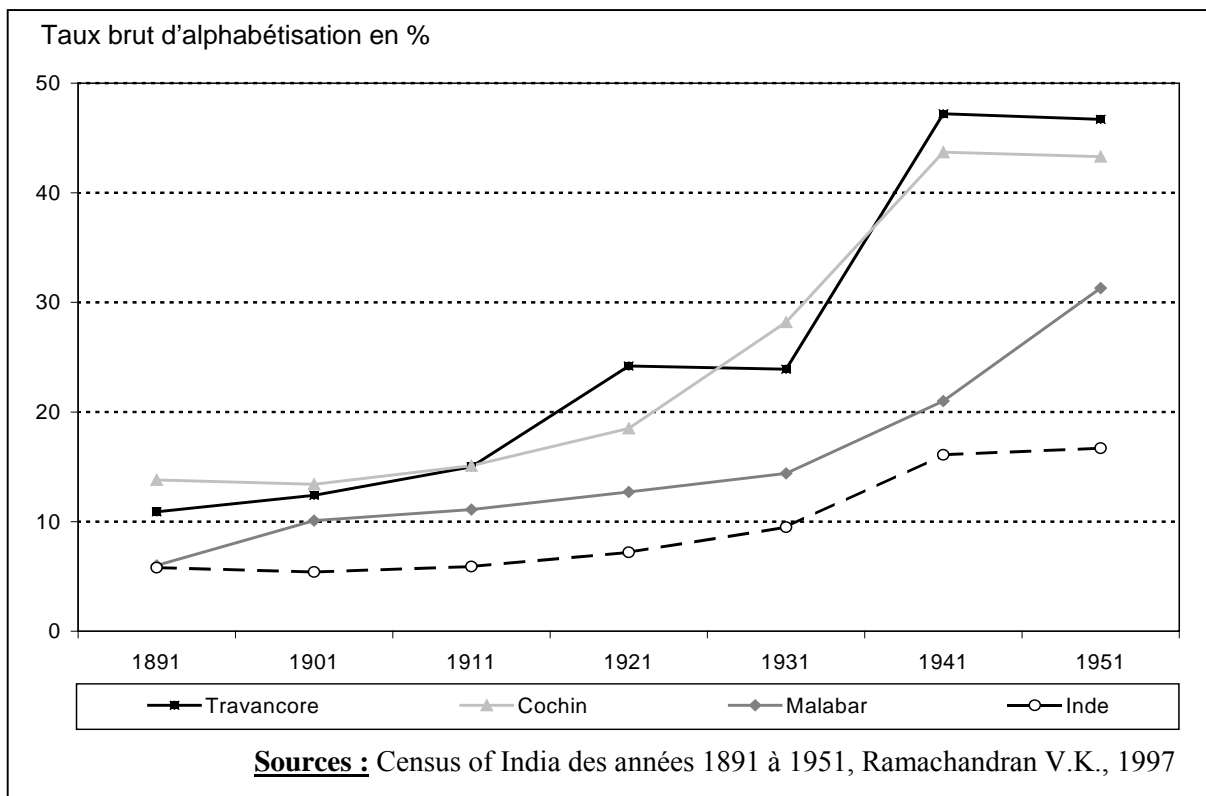


Fig. n°17 : Évolution du taux brut d'alphabétisation dans les provinces constituant le Kérala actuel et en Inde de 1891 à 1961

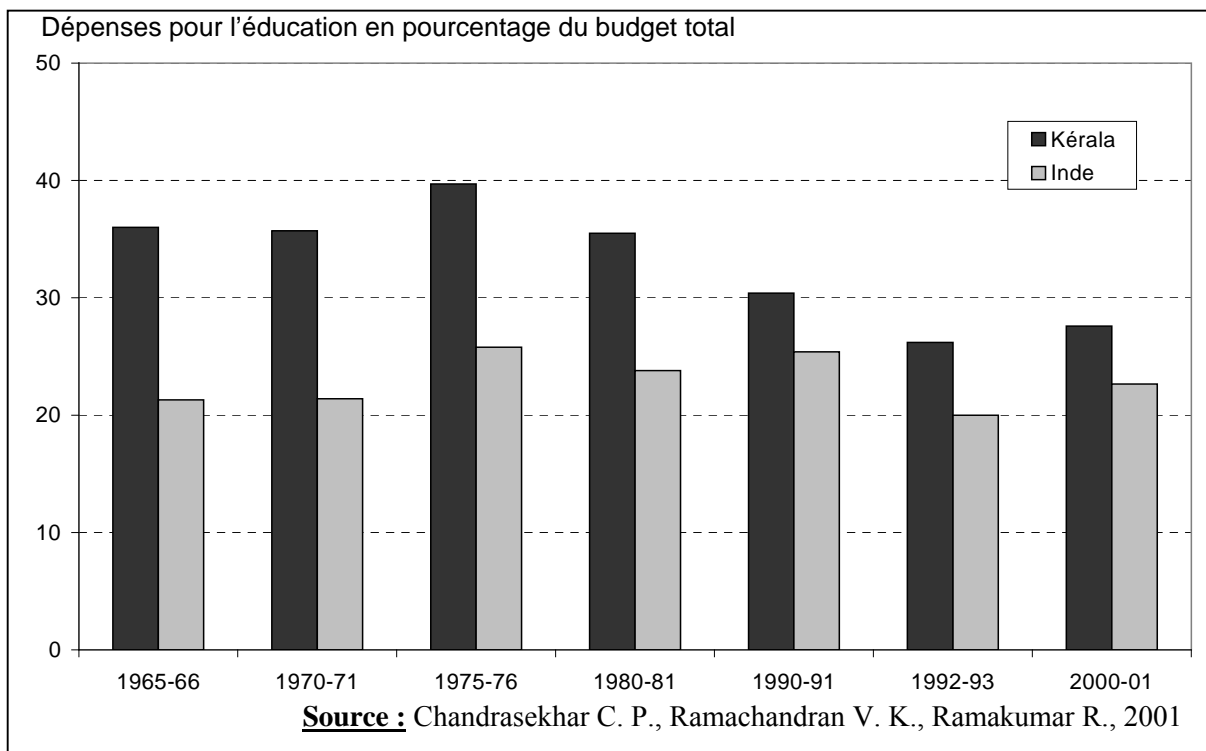


Fig. n°18 : Évolution des dépenses pour l'éducation par rapport au budget total de 1965 à 1991

À partir des années quatre-vingt, certaines modifications de la gestion de l'éducation vont avoir lieu suite à la *National Policy of Education*¹³³ de 1986. De nouvelles instances joueront un rôle majeur par la suite dans les perspectives de décentralisation. Destinées à une administration plus probante du système scolaire, elles rejoignent les gouvernements locaux : elles devront fournir un support académique et financier à l'échelle des districts. Au niveau de l'enseignement supérieur, la réforme du système des écoles *Higher Secondary*¹³⁴, c'est-à-dire la création du programme en douze ans (le « 10+2 ») est introduite en 1983-84 et doit préparer à une réorganisation du système universitaire.

Pour conclure, il a fallu souligner au moins deux des choix qui ont guidé les différents gouvernements soucieux de promouvoir un développement social et une amélioration de la qualité de vie qui passe par l'acquisition de compétences scolaires. L'État kéralais a effectivement investi dans le secteur de l'éducation dans le but de réduire les disparités régionales entre les régions du Nord et du Sud du Kérala et de rapprocher les écoles privées des écoles publiques. L'accès à une éducation de masse qui en découle est considéré comme l'un des plus grande réussite du Kérala et comme le fondement majeur de ses accomplissements en matière de développement social.

Les particularités de l'histoire politique du Kérala depuis sa formation en 1956 sont donc un élément essentiel pour comprendre l'expansion de l'éducation dans cet état. Le rôle des différents gouvernements communistes qui se sont succédés est primordial dans les acquis sociaux de cette région. Et plus encore, les intellectuels baignant dans une ambiance générale de réforme sociale vont contribuer à la diffusion de l'éducation dans tout le Kérala.

4.2.3 Pour une éducation militante : le rôle du Kerala Sastra Sahitya Parishad

A cette volonté étatique s'ajoutent les efforts du *Kerala Sastra Sahitya Parishad* (KSSP), qui instaure dans les années soixante et dix un mouvement de diffusion de la science dans tout le Kérala (Zachariah M., Sooryamoorthy R., 1994). Au niveau historique le KSSP est inauguré formellement le 10 septembre 1962 même si ce regroupement scientifique fonctionne déjà depuis 1957, notamment par la publication commune d'articles en *malayalam* pour un prix modique de une roupie. Le projet principal du KSSP est de rendre accessible la science aux Kéralais et de promouvoir l'éducation.

¹³³ Cette politique instaure une structure des niveaux commune à tous les États et un programme standardisé.

¹³⁴ Écoles secondaires supérieures.

Dès les années soixante, les ambitions du KSSP se construisent sur une idée : sensibiliser les Kéralais aux sciences naturelles et permettre une utilisation directe de ces connaissances dans la vie quotidienne. Les symposiums s'ouvrent à tout individu intéressé par les sciences et en 1968 le KSSP s'engage aux côtés du gouvernement et d'autres instances à utiliser tous les canaux de diffusion existants pour la propagation de la science, notamment par le développement des traductions de textes scientifiques en *malayalam*.

En 1972, la rencontre pour le 9^{ème} meeting annuel des délégués de ce groupe débouche sur une marche vers *Tiruvalla*¹³⁵. Cet épisode marque le début d'un programme de contact populaire massif de l'organisation. Les publications irrégulières prennent la forme de mensuels. En plus de ces efforts et du recrutement croissant de nouveaux membres, le KSSP se distingue par l'utilisation de *jathas*¹³⁶ pour une mobilisation totale de la population. Elle insiste sur la nécessité de la connaissance pour la société et conduit de nombreuses processions à vocation éducative. La diffusion de la « science dans la rue » s'étend alors dans tout le Kérala à partir des années quatre-vingt. La réceptivité de la population face au message du KSSP prend forme par la création progressive et de manière spontanée de *forums de village*. Les activités du KSSP vont consister à descendre dans les rues et à apporter des savoirs à un maximum de personnes en se concentrant sur une dynamique de type événementielle comme le *conscientization program*¹³⁷ de 1980 par exemple.

Les différentes politiques éducatives du Kérala et la composante populaire inspirée par la lutte du KSSP expliquent donc, pour une grande part, le bond en avant de cet État en matière d'éducation et dans la réduction des inégalités de genre (cf. cartes n°24 à 26)¹³⁸. Ces inégalités de genre visibles sur la cartes ne sont pas issues d'un sex-ratio défavorable aux femmes étant donné que le Kérala n'offre un déficit de population féminine que dans certaines régions de l'Est, et encore sans commune mesure avec les taux observés à l'échelle de l'Inde. Les zones où le sex-ratio est favorable aux femmes coïncident avec les espaces où les taux de migration des populations masculines sont élevés¹³⁹. Les années quatre-vingt dix seront dans le prolongement de cette évolution vers une alphabétisation totale, notamment avec la *Total Literacy Campaign*.

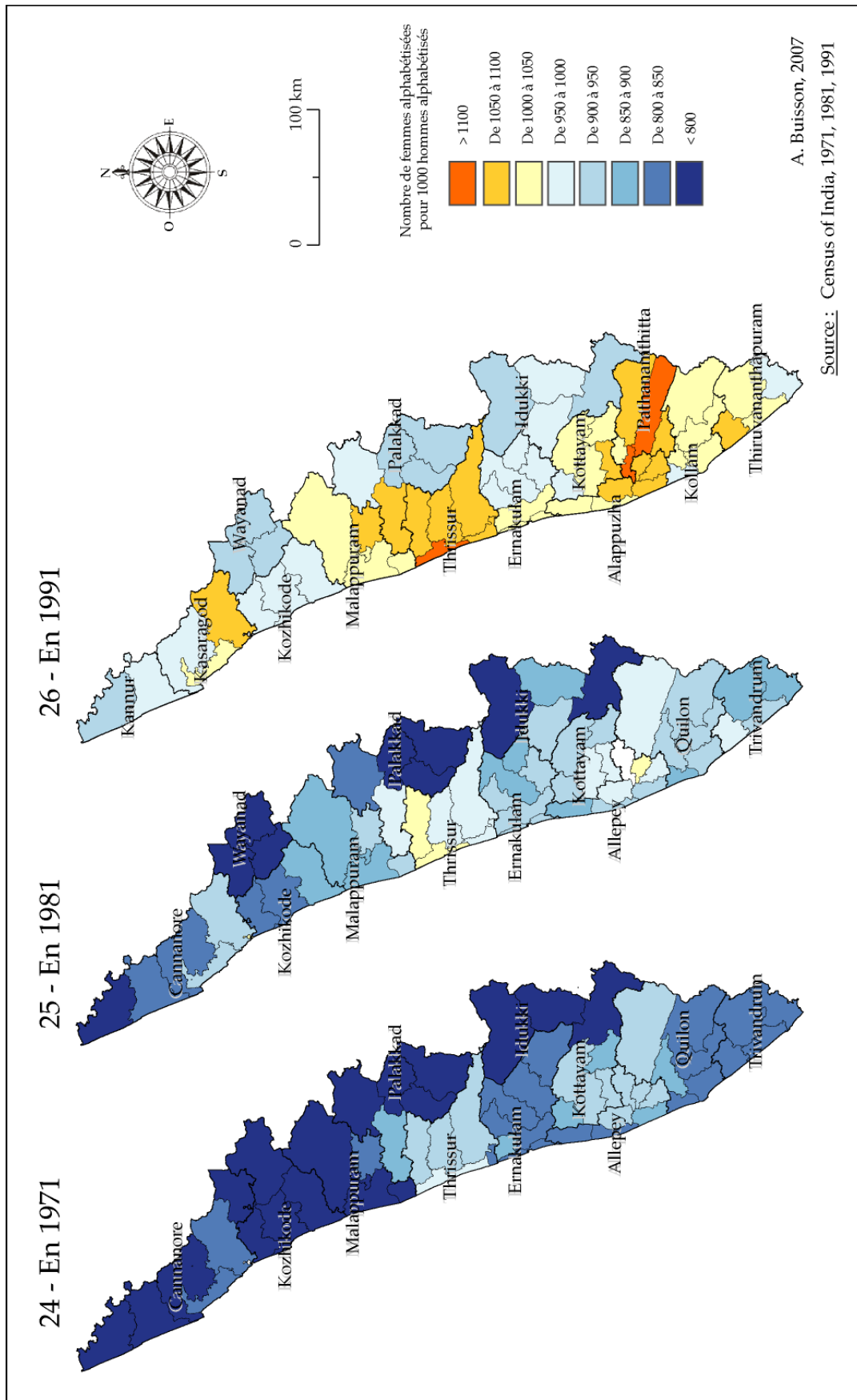
¹³⁵ Ville du Nord Ouest du district de *Pathanamthitta*.

¹³⁶ Évènements artistiques et déambulatoires.

¹³⁷ Programme de conscientisation.

¹³⁸ Pour plus de détails sur la construction des cartes et les changements du découpage administratif cf. annexe n°6).

¹³⁹ Les *Gulf Pockets*. (Venier P., 2003)



Cartes n°24 à 26 : Évolution du sex-ratio de l'alphabétisation au Kérala entre 1971 et 1991

4.3 Mobilisation et décentralisation : vers une alphabétisation totale

Forte des attitudes gouvernementales et des différentes actions militantes en faveur de l'expansion de la scolarisation au Kérala, la structuration du phénomène éducatif va prendre une nouvelle tournure axée sur une conception du développement décentralisée et participative.

4.3.1 La « Total Literacy Campaign »

En décembre 1988, le *Left Democratic Front*¹⁴⁰, arrive au pouvoir et lance la *Total Literacy Campaign*¹⁴¹ dans le district de *Ernakulam*¹⁴², sous le slogan « *Sakshara Keralam, Sundara Keralam*¹⁴³ ». Ainsi le 21 janvier 1989 démarrent cinq processions de différentes parties du *district* de *Ernakulam*. Les groupes marchent pendant plusieurs jours à travers les villages et les villes, s'arrêtant pour proposer des pièces de théâtre et des chants, organiser des débats publics et appeler les personnes analphabètes venir à apprendre à lire¹⁴⁴. Les communautés locales fournissent le gîte et le couvert aux participants. En arrivant à la ville de *Ernakulam*, le 26 janvier 1989, ils rejoignent des milliers d'étudiants dans un meeting massif afin d'éclairer la « torche de l'éducation » et réciter la promesse suivante :

« *Je jure solennellement de faire mon possible pour libérer ma mère l'Inde de l'analphabétisme et de donner aux millions de personnes qui souffrent et qui sont dans la peine l'arme des lettres*¹⁴⁵ ».

Les classes commencent en mai 1989 et la campagne continue d'encourager les « élèves » à se joindre aux activités proposées. En février 1991, le district d'*Ernakulam* passe la barre des 85 % d'alphabétisation et la campagne s'étend aux autres districts kéralais. Cette politique, entièrement dévouée à l'éducation des populations en marge dans l'acquisition de compétences scolaires (principalement les femmes des castes défavorisées), permet au Kérala d'être le premier État de l'Union Indienne à avoir achever une « alphabétisation totale ».

Ces évènements marquants des années quatre-vingt dix, voient se décliner plusieurs phénomènes qui concourent à la constitution d'une force démocratique : la décentralisation du

¹⁴⁰ Front démocratique de gauche mené par le *Communist Party of India Marxist* (Parti Communiste de l'Inde Marxiste, le CPIM).

¹⁴¹ Campagne d'Alphabétisation Totale.

¹⁴² District au situé au centre du Kérala.

¹⁴³ « *Un Kérala éduqué est un Kérala magnifique* ».

¹⁴⁴ Ces marches sont appelées *jathas*.

¹⁴⁵ « *I do hereby solemnly pledge that I will do everything within my capacity to liberate my motherland India from illiteracy and to arm the toiling and suffering millions with the weapon of the letter* ».

processus éducatif à l'échelle d'acteurs non officiels et volontaires aide, par un retour des forces, les éducateurs et les intellectuels engagés dans cette aventure à mieux s'équiper pour une expérience participative (Franke R.W., Chasin B., 1994). Dans le cas de la *Total Literacy Campaign*, l'organisation spontanée de comités de scolarisation et l'engouement des individus pour les *jathas* sont le gage de la réussite *a priori* de cette expérience (Franke R.W., Chasin B., 1997). L'accomplissement qui se traduit dans une alphabétisation totale décrétée par la *National Literacy Mission* est la transition d'un modèle élitiste à un modèle d'éducation de masse. Si les différentes phases d'éducation ont permis d'atteindre des taux d'alphabétisation plus qu'honorables dans les années quatre-vingt, une frange de la population constituée par les travailleurs ruraux et les femmes (en particulier) reste encore à l'écart. Le passage à un modèle d'alphabétisation totale est le résultat de ces mouvements sociaux, qui ont nécessité une mobilisation à l'échelle de l'État (De Cleene S., 1999).

De plus, la méthodologie de la *Total Literacy Campaign* se base sur le développement d'une conscience critique à travers les personnes en apprentissage. L'objectif défini est de déclencher chez les participants une volonté d'accroître leurs qualités morales, asseoir leurs capacités personnelles et développer leur libre-arbitre (Rahnema M., 2003). Les liens avec le bien-être de la population sont mis en avant aussi bien à partir des garanties de l'utilité sociale et économique d'une alphabétisation de base que dans les possibilités futures à venir d'une meilleure sociabilisation pour les populations marginalisées (Plummer J., De Cleene S., 1999). Le rassemblement des personnes, toutes origines sociales confondues, s'avère être une arme de dissuasion contre la discrimination de genre et de caste, et reste une expérience unique en Inde, puisque les lois sur l'école obligatoire n'y ont jamais été véritablement appliquées¹⁴⁶.

L'initiative de la *Total Literacy Campaign*, qui a pris une forme originale, puisqu'elle a transformé une intervention gouvernementale globale en mouvement populaire de masse, et elle a côtoyé un esprit de volontarisme présent chez la grande majorité des participants. C'est donc dans la continuité de ces tentatives participatives que la gestion du développement social s'est déroulée au Kérala à la fin du XX^{ème} siècle.

¹⁴⁶ Il faut rappeler que les articles de la Constitution Indienne relatif à la scolarisation obligatoire ne restent que des mesures incitatives (cf. **chapitre 3**).

4.3.2 *Démocratie participative et éducation : la « People's Planning Campaign »*¹⁴⁷

En avril 1993, les 73 et 74^{èmes} amendements à la Constitution sont votés par l'Union Indienne. Ils visent à donner une plus grande autonomie aux collectivités territoriales (soit le niveau des *districts*) et à augmenter le poids des *Scheduled Castes* et *Scheduled Tribes* au sein de l'exécutif. Cette réforme va déboucher, au Kérala, sur une série de politiques décentralisées qui vont lui permettre, une fois de plus, de conserver une certaine originalité. Si cette tentative de démocratie participative a abouti à des résultats mitigés, il faut noter que c'est au Kérala que le suivi des directives fédérales sur la décentralisation des pouvoirs de décision a été la plus radicale (Venier P., Théau B, 2001). Dans le domaine de l'éducation les nouvelles épreuves changent de visage, et les politiques de cible. Dans le processus de massification de l'accès à l'école, la qualité de l'éducation comporte certaines lacunes. Entre le manque d'entretien assez net de certaines écoles gouvernementales, jugées non rentables, et les incohérences de certaines institutions privées trop éloignées du système formel, le phénomène éducatif au Kérala renferme de nouveaux défis à relever. Parmi eux, la question de la citoyenneté va être mise en avant comme vecteur de développement et comme objectif de scolarisation. La décentralisation ne sera pas seulement une histoire de passation de pouvoir aux collectivités territoriales locales, mais bien une invitation à s'impliquer directement dans la gestion du développement (Gopinathan Nair N.D., 2000).

Après les campagnes d'alphabétisation, l'heure est à définir une nouvelle politique de gestion des infrastructures scolaires. Les résultats aux examens de sortie, au niveau du cycle secondaire¹⁴⁸, montrent que seulement un tiers des élèves possèdent les compétences requises (Chandrasekhar C.P., Ramachandran V.K., Ramakumar R., 2001). De plus, les échecs constatés sont plus fréquents dans les écoles publiques que dans les institutions privées. Le processus d'universalisation de l'école, qui dépendait jusqu'alors d'une vision par le haut et des investissements de l'État, se retourne alors dans une dynamique par le bas. La hausse des dépenses de l'État kéralais dans l'éducation, condition nécessaire pour le succès d'une telle entreprise, n'est pas une condition suffisante. Des transformations vont être opérées pour améliorer la qualité de l'éducation.

Le *District Programme for Primary Education*¹⁴⁹ (DPEP) est mis en place en 1994. Il consiste en une décentralisation de la gestion de l'enseignement primaire au niveau des *districts* mais surtout en une révision des objectifs pédagogiques : changements des livres et des textes de référence, enseignement orienté sur les activités de l'élève. Si les résultats sont

¹⁴⁷ la Campagne Populaire de Développement.

¹⁴⁸ Après la classe X.

¹⁴⁹ Programme Départemental pour l'École Primaire.

visibles au niveau du suivi des cours indifférencié entre les garçons et les filles, de nombreux domaines, où l'égalité n'a pas été atteinte, persistent, notamment en ce qui concerne l'accès aux niveaux supérieurs. Le support du gouvernement kéralais dans un programme comme le DPEP se heurte encore à des problèmes locaux spécifiques, malgré la mobilisation grandissante des populations dans la dynamique scolaire, comme en témoigne le développement des associations de parents d'élèves¹⁵⁰. Ces associations présentes dans toutes les structures scolaires nécessitent des apports financiers de la part des parents, plus ou moins onéreux selon le prestige de l'établissement, qui sont utilisés pour l'amélioration des conditions de scolarisation des élèves (cf. fig. n°19). Leur implication dans la vie scolaire peut aller de la rénovation proprement dite des bâtiments d'une école, au développement de salles informatiques pour les établissements les plus renommés. Le manque de ressources au niveau du fonctionnement de certaines écoles conduit donc à repenser la décentralisation sous un jour nouveau. La rénovation du système éducatif public passe par une définition de la scolarisation adaptée aux besoins locaux particuliers, et nécessite l'assentiment des populations concernées (Govinda Rashmi Diwan R., 2003).

C'est pour cela qu'une politique comme la *People's Planning Campaign*, dans la mouvance des expériences participatives du Kérala de la fin des années quatre-vingt dix, offre des pistes intéressantes pour une nouvelle gouvernance de l'éducation. Ce programme, qui s'est déroulé de 1996 à 2001, est une expérience de démocratie participative unique en Inde, organisée à l'échelle d'un État et ayant nécessité l'implication directe d'environ 10 % de la population, soit 3 millions de personnes (Thomas Isaac M.T., 1997). L'engagement de la population dans ce mouvement de mobilisation massive a mis en jeu la double nécessité de l'éducation. Cette conscience participative a été un des effets des campagnes successives d'alphabétisation au Kérala. Les espaces de démocratie offerts par la *People's Planning Campaign*, dans un cadre de gouvernance locale particulière ont également permis de prendre conscience des besoins locaux pour infléchir le cours du développement (Thomas Isaac M.T., Franke R.W., 2002). Mais au-delà de l'amélioration du système scolaire par la création concrète de classes nouvelles par exemple (Michael Tharakan P.K., 2004), l'originalité de la *People's Planning Campaign* qui consiste à associer autonomie politique et décentralisation des processus de développement au niveau le plus local s'applique à intégrer un système de développement multi-niveaux. Des assemblées de quartiers¹⁵¹ à la rédaction de plans et de projets de développement locaux décidés par la population, ce programme participatif ouvre la voie à une éducation impliquée et directement liée aux mécanismes du développement.

¹⁵⁰ dont les *Mother Teacher Associations* et les *Parent Teacher Associations*.

¹⁵¹ Les *Grama Sabhas*.



Fig. n°19 : Manque de moyens dans la Government Model High Secondary for Girls Pattom, Trivandrum (2005)

Le nombre constant de postes d'enseignants vacants (7 sur 32) oblige les élèves à rester livrés à eux-mêmes (Photo du haut). Les murs des salles de cours n'auront jamais été terminés, malgré la présence des garçons, acceptés dans les petites classes de cette école pour filles de manière à ce qu'ils participent aux frais de l'établissement (Photo du bas).

Dans la poursuite des activités du KSSP, la volonté d'établir des *Science Village Forum*¹⁵² à l'intérieur de chaque *panchayat* (cf. annexe n°4). marque un pas de plus dans cette volonté constante d'universalisation de l'éducation pour et par l'émancipation de la société. La popularisation de la science s'inscrit directement dans la planification à l'échelle locale (Charvak M., 2000). Outre la dynamique de décentralisation expérimentée à un niveau le plus local, car instaurée par une mobilisation politique nécessaire et importante, le contexte politique du 9^{ème} Plan a pu s'immiscer dans un territoire kéralais pourtant hétérogène (Gulati I.S., 1993a ; 1993b ; 1993c ; Varghese T.A., 1993). La redistribution de 35 à 40% du budget aux collectivités territoriales a nécessité l'intervention d'organisations locales recomposée dans la structure même de la *People's Planning Campaign* (cf. fig. n°20).

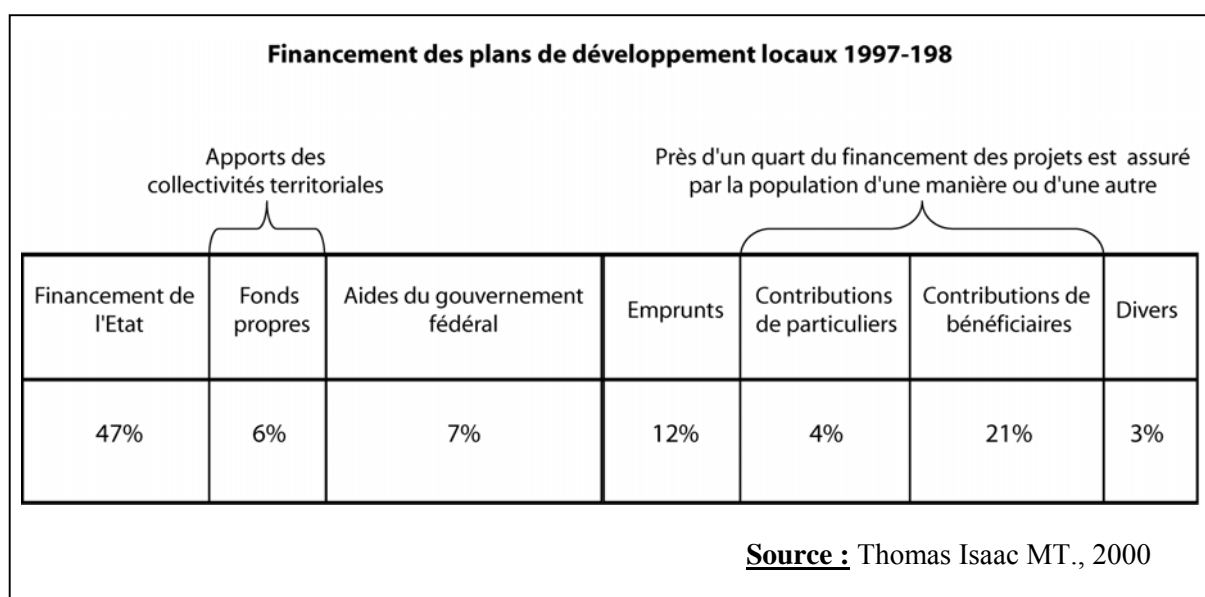


Fig. n°20 : Modalités de financement de la People's Planning Campaign

La participation à la *People's Planning Campaign* est assez originale. Elle a pris différents aspects selon les moyens et les aspirations de chacun. La population a pu ainsi contribuer directement au financement des projets en donnant argent, matériel etc...

Si cette politique a surtout contribué à la réhabilitation de certains espaces et à la construction d'infrastructures socio-économiques locales adaptées à la spécificité des *panchayats*, elle a abouti, dans le domaine de l'éducation, à la formulation d'un programme d'éducation concertée avec les *School Plan* et les *Panchayat Education Document*¹⁵³ sur lesquels peut s'appuyer une réhabilitation du système formel en accord avec une vision locale pragmatique. La stratégie de décentralisation du Kérala, amorcée dans l'établissement de ce

¹⁵² Forums de village pour la diffusion de la science.

¹⁵³ Parties intégrantes des rapports de développement (*Development Report*) rédigés dans le cadre de la *People's Planning Campaign*.

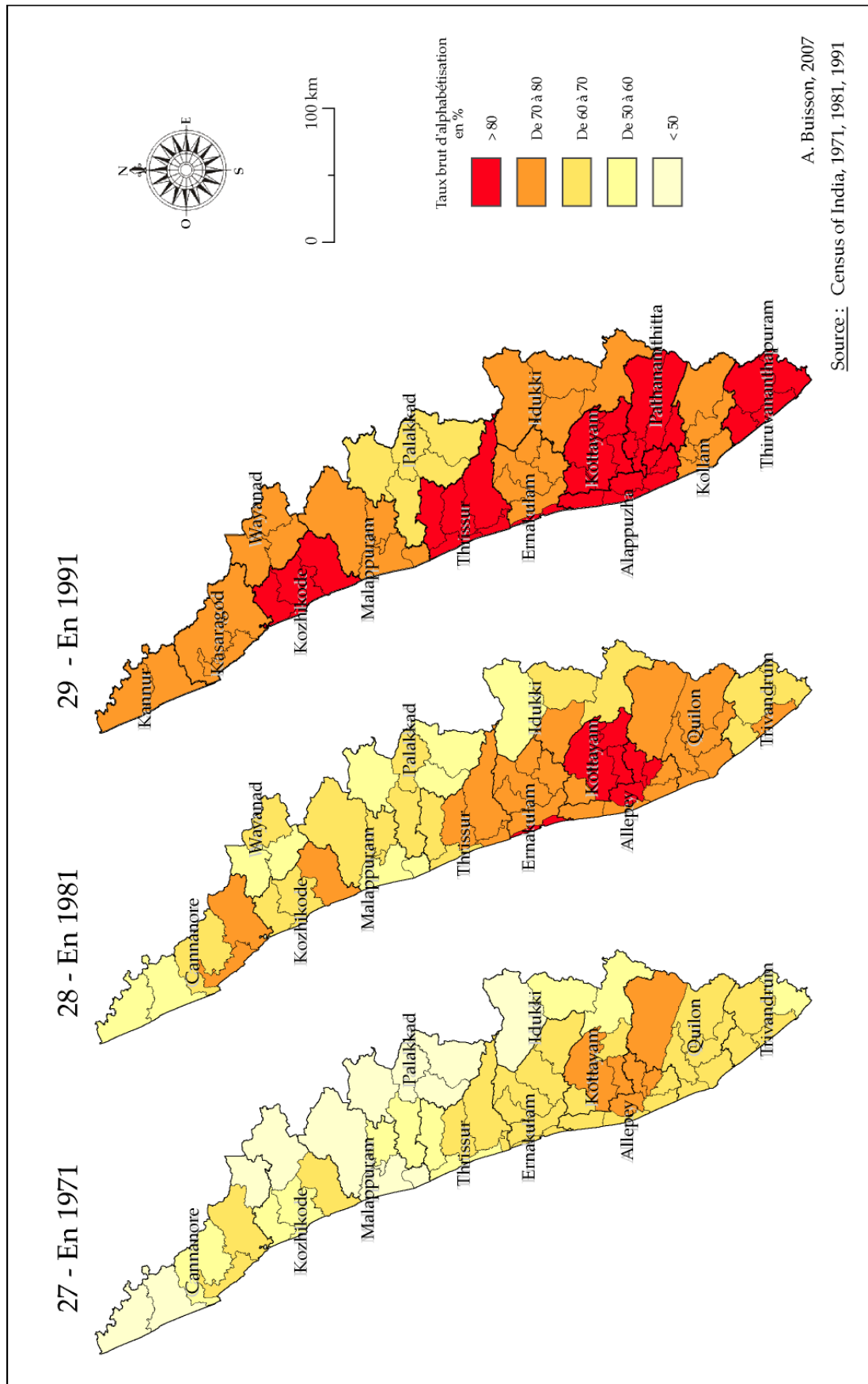
qui se trouve communément placé sous l'appellation de *New Democratic Initiatives*¹⁵⁴ est un long projet politique relativement abouti (Franke R.W., Chasin B., 1997 ; Franke R.W., 1999 ; Chattopadhyay S., Krishna Kumar P., Rajalakshmi K., 1999 ; Heller P., 1999).

Ce processus non linéaire et largement dépendant des luttes populaires induit une nouvelle bifurcation dans l'expansion du système éducatif. L'alphabétisation et l'accès à des connaissances rudimentaires ne sont plus le but ultime de la scolarisation. Une politique comme la *People's Planning Campaign* a permis d'afficher une double perspective de l'éducation. D'un côté, elle a aidé à l'intégration totale de toutes les communautés par leur participation consciente et active. D'un autre côté, elle a suggéré la diffusion continue d'un modèle de gestion du développement basé sur les valeurs mêmes de l'éducation. Le phénomène éducatif, comme le développement à l'échelle locale, sont propulsés dans le paradigme de la durabilité qui vient balayer les critiques du « modèle kéralais de développement » (Tharamangalam J., 1998 ; Omvedt G., 1998), et ouvrir de nouvelles perspectives (Gopinathan Nair N.D., 2004 ; Krishnakumar P., 2001). Le rôle du capital humain et social qui infléchit l'interrelation entre le développement économique et le développement social est clairement exprimé à travers la participation de la communauté, et vient renforcer l'expansion des opportunités sociales au sein d'un « nouveau modèle de développement » du Kérala (Véron R., 2001).

4.3.3 Les héritages du modèle d'alphabétisation totale

L'ouverture du territoire kéralais sur l'extérieur a facilité l'innovation et en a fait le précurseur des programmes d'éducation de masse, objectif de l'État fédéral encadré depuis l'Indépendance par la Constitution Indienne. Les efforts éducatifs sont couronnés à l'échelle globale par des taux brut d'alphabétisation et de scolarisation très élevés (cf. cartes n°27 à 29).

¹⁵⁴ Ces « Nouvelles Initiatives Démocratiques » définies comme les premières expériences de décentralisation dans une perspective de plus en plus participative sont liées directement à la génération d'action pour le développement à travers l'implication de la population locale et habitante comme le *Programme Populaire de Cartographie des Ressources* (*Peoples Resource Mapping Programme*, impulsé par les scientifiques du Centre d'Études des Sciences de la Terre (*Centre of Earth Science Studies*) dont l'intérêt est la collecte de données et leur spatialisation à l'échelle des panchayats, la connaissance territoriale produite servant de support à la planification du développement) ou encore le *Chula Programme* (chargé d'améliorer la combustion des fours ménagers afin de réduire les particules en suspension et la pollution de l'aire avec l'aide des ménages concernés).



A. Buisson, 2007
 Source : Census of India, 1971, 1981, 1991

Cartes n°27 à 29 : Évolution du taux brut d'alphabétisation au Kérala entre 1971 et 1991

Plus précisément, nous observons, à l'aide du taux brut de l'alphabétisation¹⁵⁵, une progression générale qui suit un gradient ouest-est, les espaces montagnards restant plus marginalisés. Nous pouvons mentionner la lente diffusion des taux brut d'alphabétisation les plus élevés qui se propagent du sud vers le nord. Nous retrouvons dans cette cartographie une partie de l'explication historique de la mise en place du système éducatif kéralais.

En dépit des différences religieuses et des inégalités de caste, la majorité des Kéralais a l'opportunité d'être éduquée. Le Kérala dans son appréhension de l'éducation reste donc un exemple unique, original et réussi. Parmi les particularités qui le distinguent des autres États de l'Inde, il faut noter le fait qu'il soit le seul État à s'être maintenu dans une position aussi favorable pendant le siècle dernier, et même avant cela, en mêlant le jeu des politiques, celui des acteurs non gouvernementaux ainsi que la mobilisation de la population. Toutes ces dynamiques entamées depuis le XIX^{ème} siècle aboutissent à la situation qu'on connaît aujourd'hui : le Kérala est un exemple à suivre sur la voie de l'alphabétisation totale qui est le résultat d'une habile concomitance entre le travail des missions chrétiennes et les volontés d'émancipation politiques et individuelles.

Les acteurs de promotion de l'éducation, en mettant en œuvre leur jeu politique pour acquérir du poids sur la scène de la société kéralaise, ont axé leurs pratiques vers une mobilisation locale et un idéal social. Rappelons que les volontés chrétiennes de développer la conscience des masses, l'idéologie communiste de libération et de lutte contre l'oppression des classes populaires, ont su prendre différentes formes en faveur de l'émancipation de la population kéralaise comme en témoignent les expériences de décentralisation et de participation à la gestion du développement. La transformation d'une initiative gouvernementale par la promotion de l'alphabétisation et la décentralisation des pouvoirs de décision reste l'apanage d'un esprit de volontariat disséminé dans toutes les sphères de la société kéralaise.

L'efficacité du système élaboré au XXI^{ème} siècle doit pourtant être évaluée à travers la réussite d'un modèle de développement kéralais à la traîne par rapport aux prospectives. S'il est indéniable que la tradition scolaire du Kérala induit un développement politique moderne (Thomas Isaac M.T, 1997), la crise fiscale installée depuis les années quatre-vingt dix, l'importance du chômage, (notamment chez les personnes éduquées) et l'absence de décollage économique de l'État mettent en doute les réelles perspectives d'avenir. Il faut alors

¹⁵⁵ Dont le calcul permet de prendre en compte l'ensemble de la population toutes tranches d'âge confondues. Il ne s'agit pas là de mesurer l'efficacité du système scolaire mais bien de rendre compte de l'évolution de la massification de l'alphabétisation (cf. introduction générale).

garder à l'esprit que le système éducatif soutient une large partie de la dynamique économique du Kérala par la production d'un personnel qualifié qui va trouver des opportunités d'emploi hors de l'État¹⁵⁶ (Zachariah K.C. (et al.), 2002, 2001, 1999). À l'échelle de ce système les inégalités internes entre les différentes institutions résument une situation paradoxale au sein du territoire kéralais où les expériences participatives ont pourtant permis l'avènement d'un certain nombre de changements sociaux : l'enseignement public s'essouffle, des écoles privées, en vertu de leur excellence présumée font payer leur services à des prix exorbitants, et certaines écoles hors du système formel proposent des formations qui ne sont pas au niveau.

Même si l'originalité du paysage religieux du Kérala¹⁵⁷ a joué en faveur du développement de la scolarisation, des comportements dépendants des cadres de l'éducation réapparaissent : la prédominance des écoles privées et la recherche d'un enseignement en langue anglaise (plus qualifiante et donc plus coûteuse) induisent de nouveau une hiérarchie des opportunités. Malgré une accessibilité du système scolaire évidente et la création d'opportunités non négligeables pour une grande partie de la population kéralaise, le modèle cache donc un certain nombre de failles qui viendront mettre en doute sa durabilité

Et c'est cette durabilité qui est pourtant la base de l'efficacité d'un système scolaire comme celui du Kérala. Si le phénomène éducatif ne s'auto-entretient pas à travers le rassemblement des organisations plus ou moins officielles et à travers l'homogénéisation des opportunités éducatives, le système scolaire de cet État et l'alphabétisation qui peu en découler risque de régresser. La stagnation des taux d'alphabétisation en est déjà un indice de dysfonctionnement, quand les populations les plus marginalisées demeurent encore à l'écart. Il est vrai que les taux actuels arrivent à saturation, mais il faut considérer que c'est dans la différence entre le taux actuel (91,2% en 2001) et les 100% que se compte la partie de la population la plus marginalisée et donc celle pour qui l'accès à l'éducation est un véritable enjeu. La phase d'alphabétisation totale consacrée en 1991 après les *Total Literacy Campaign* reste le point de référence du modèle kéralais, et que depuis lors, le phénomène éducatif est dans une impasse (Michael Tharakan P.K., 2004).

Nous devons alors examiner plus en profondeur l'apparition d'une discrimination, engendrée par les mutations récentes du système scolaire kéralais ou par la perpétuation d'une

¹⁵⁶ Le Kérala est connu pour les migrations internes et surtout externes d'une partie importante de la population en âge de travailler. Parmi les destinations les pays du Golfe permettent aux Kéralais des expéditions d'argent estimées à 25 % du P.I.B. du Kérala (Venier P., 2003).

¹⁵⁷ Les chrétiens constituent 19 % des kéralais contre 25 % pour les musulmans et 56 % pour les hindous ces derniers représentant à l'échelle de l'Inde 84 % de la population (Census of india, 2001).

ségrégation de la population à travers la mise à l'écart des sections les plus marginales, en particulier les *Scheduled Tribes*. Outre la dimension sociale du phénomène éducatif, qui joue plus ou moins sur la distribution réelle des opportunités, la dimension spatiale nous semble être un des moyens d'améliorer notre compréhension des formes et des faiblesses de l'alphabétisation aujourd'hui. De fait, à partir de celle-ci, il est possible de mettre en évidence les interactions entre les différents vecteurs de l'éducation et de mesurer la validité des opportunités offertes.

TROISIÈME PARTIE :
ÉVALUATION ET MODÉLISATION DU PHÉNOMÈNE
ÉDUCATIF AU KÉRALA

*N'aspire pas, Ô mon âme, à la vie éternelle, Mais
explore le champs des possibles.*

Pindare (V^{ème} siècle av. J.C.)

*La connaissance progresse en intégrant en elle
l'incertitude, non en l'exorcisant.*

Edgar Morin (1981)

Le Kérala apparaît, par son expérience originale en matière d'éducation, comme un État à part qui a réussi le pari de l'alphabétisation. À l'heure actuelle, le Kérala est présenté comme un exemple à suivre sur la voie de l'éducation universelle. Cependant, il importe de nous interroger plus en profondeur sur cette situation si particulière. La première question à laquelle nous devons répondre concerne la distribution spatiale de l'alphabétisation : celle-ci est-elle homogène ? Nous allons voir que malgré l'apparente saturation des taux, certains espaces restent en marge du modèle éducatif. Et c'est en insistant sur l'existence de ces disparités que nous allons pouvoir avancer dans notre réflexion sur le phénomène éducatif kéralais. Il sera ainsi possible de mettre en relation la répartition spatiale de l'alphabétisation avec les éléments du territoire qui déterminent accessibilité et participation au circuit scolaire.

L'accès à l'alphabétisation totale est-elle la garantie d'un système scolaire égalitaire, vecteur de changement social ? Le repérage des marques régionales de l'alphabétisation amène une première série d'explications, mais ne constitue pas le seul élément de réponse. Pour comprendre dans quelle mesure le processus éducatif au Kérala s'inscrit dans le fonctionnement territorial de cette région, une approche géographique de l'éducation est nécessaire. L'utilisation de critères autres que l'alphabétisation devient nécessaire. Car si le Kérala peut être considéré comme « totalement » alphabétisé, il existe d'autres enjeux relatifs au domaine éducatif. Les forces et les faiblesses du système scolaire ne sont pas uniquement exprimées à travers un indicateur comme l'alphabétisation. Nous devons nous intéresser à la question de la qualité du système éducatif et nous interroger sur le processus éducatif dans son ensemble, c'est-à-dire dans ce qui le constitue : une structure scolaire qui possède des établissements plus ou moins qualifiants et des individus susceptibles d'être scolarisés dans des conditions diverses. Notre choix s'est donc porté sur une évaluation et une modélisation du processus éducatif au Kérala dans une perspective englobante.

Dans un premier temps, nous explorerons les différents aspects de l'alphabétisation au Kérala, à l'aide des données du recensement, même si cet indicateur reste limité. Nous définirons le contexte socio-spatial de l'alphabétisation pour proposer un modèle régional de l'éducation (**chapitre 5**). Dans un second temps, nous intégrerons nos observations de terrain afin de prendre en compte un type d'inégalités internes au système scolaire d'ordre plus qualitatif. Nous serons alors en mesure de proposer un modèle multi-niveaux du phénomène éducatif kéralais (**chapitre 6**).

CHAPITRE 5

ANALYSE DES DISPARITÉS RÉGIONALES DE L'ALPHABÉTISATION AU KÉRALA

La réussite du modèle éducatif kéralais à l'échelle globale se mesure *a priori* en termes d'alphabétisation (cf. **chapitre 3** cartes n°5 et 6). Cet objectif atteint depuis les années quatre-vingt dix et qui fait défaut encore dans la majorité des territoires indiens n'est pourtant pas sans équivoque. À la fois l'alphabétisation s'expose comme l'aboutissement positif de changements sociaux perpétués tout au long du siècle dernier, à la fois elle porte les séquelles d'un système éducatif qui n'intègre pas la totalité de la population à sa dynamique. De plus, c'est sur l'alphabétisation que reposent de réelles perspectives d'émancipation sociale, et c'est en cela que le phénomène ne constitue qu'un premier pas vers un changement social positif et non le but ultime. Il faut garder à l'esprit que le véritable enjeu de l'éducation est bien évidemment d'arriver à dispenser une formation suffisamment qualifiante pour qu'elle puisse supporter les bénéfices du changement social. La qualité du système scolaire, surtout définie par le niveau de formation et les enseignements dispensés, est un élément non négligeable qui va se répercuter sur les circuits éducatifs offerts et choisis par les individus. Cela dit, avant d'entrer dans des détails de ce type, il faut utiliser des informations sur l'alphabétisation dont nous disposons. Nous pouvons alors proposer une approche horizontale qui puisse identifier les disparités régionales de l'alphabétisation au Kérala et les formes spatiales qui en découlent.

En effet, la mise en relation des dynamiques temporelles de l'éducation avec le développement, à travers l'avènement de politiques plus ou moins conscientes de la valeur de l'accès à la connaissance, a déjà permis de montrer les tendances de l'alphabétisation à l'échelle globale. Il est nécessaire, à présent, de reconnaître la dimension spatiale de celle-ci

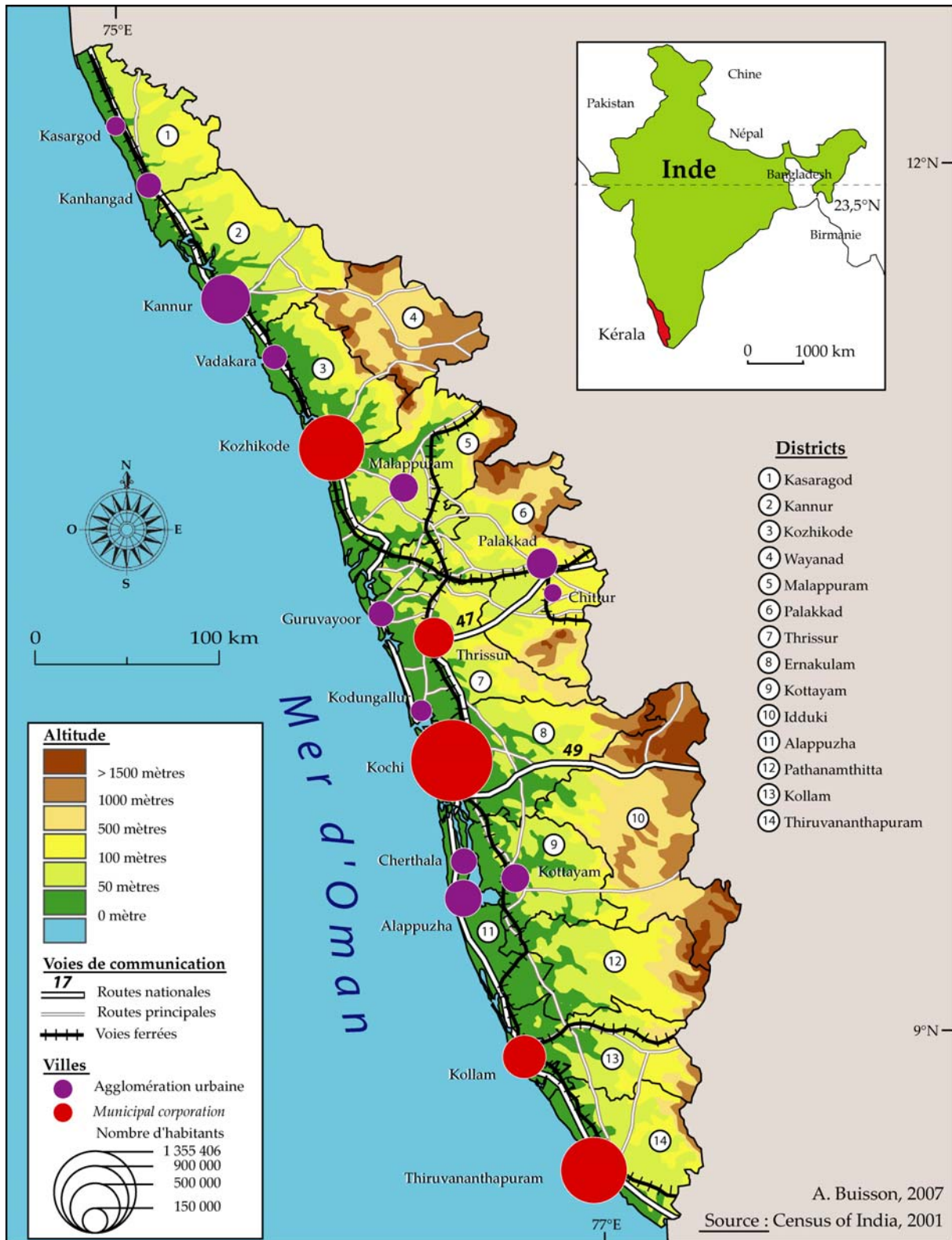
et son haut pouvoir structurant. L'existence d'un système éducatif plus ou moins efficace se traduit par la persistance de disparités géographiques qui privilégient la côte Ouest en termes de résultats (cf. **chapitre 4** cartes n°27 à 29). Cette forme de littoralisation de l'alphabétisation amène alors une réflexion sur le jeu des facteurs qui l'ont produite à plusieurs niveaux. D'une part, elle invite à dégager le poids des différents vecteurs de l'éducation reconnus comme tels, qui mettent en évidence le contexte socio-spatial de l'alphabétisation. D'autre part, elle appelle à un changement de résolution pour mesurer l'efficacité du système éducatif au Kérala : si les grandes étapes politiques et l'investissement certain de l'État kéralais dans l'éducation ont permis de définir les grandes lignes de la progression de l'alphabétisation sur le territoire, des facteurs locaux prennent le relais et viennent infléchir cette dynamique plus ou moins achevée.

Afin de proposer une mesure des disparités régionales de l'alphabétisation et de définir la structure du processus éducatif au Kérala, il faut avoir une démarche progressive. Dans un premier temps nous replacerons l'alphabétisation dans le contexte actuel et dégager les différents facteurs qui produisent des inégalités visibles sur le territoire kéralais. Dans un second temps, après avoir choisi les variables relatives à ces différents éléments, il est possible de les tester dans des modèles de régression. Enfin, dans un troisième temps, nous déduirons de cette approche le fonctionnement régional du système éducatif au Kérala.

5.1 Mise en contexte de l'alphabétisation au Kérala

Les conditions particulières de l'alphabétisation au Kérala sont le reflet d'un certain nombre de facteurs qui ont concouru à la mise en place d'un système qui fonctionne. Les disparités que nous observons au cours du temps, et qui persistent à l'heure actuelle, privilégient systématiquement les régions côtières (Nair K.N., Dhas A.C., Anandaraj S.R., 1993). Malgré la saturation des taux, ces formes spatiales doivent être mises en perspective car c'est précisément ces différences qui vont nous permettre de mieux comprendre les liens qui existent entre le fonctionnement territorial de cet État et les dynamiques scolaires qui s'y sont attachées (cf. carte n°30).

Il faut alors envisager le système scolaire comme un processus qui implique une relation particulière entre les individus qui se scolarisent et les opportunités qui leur sont offertes. En quoi ce lien est-il propre au système kéralais et comment s'exprime-t-il à l'échelle de l'État ? Il est évident que les vecteurs de l'éducation qui conditionnent en amont l'alphabétisation doivent être examinés un par un avant de pouvoir les raccorder ensemble et les aborder comme un tout.



Carte n°30 : Villes principales, réseau viaire et relief au Kérala en 2001

Il convient donc de déterminer ce qui conditionne l'accessibilité du circuit scolaire au niveau macro, soit s'intéresser au contexte géographique du Kérala. Pour cela, il faut souligner l'importance de la dynamique côtière et du jeu de l'urbain et du rural sur la présence effective des institutions adéquates. Dans un second temps, il faut observer ce qui joue sur la participation au système éducatif et discuter sur les conditions de scolarisation. Enfin il faut tenir compte de ces éléments dont dépend l'alphabétisation pour présenter les données disponibles et sélectionner parmi elles celles qui nous permettront de poser les bases d'une analyse quantitative.

5.1.1 Accessibilité de l'alphabétisation et ouverture territoriale

En premier lieu, l'aspect géographique de la dynamique du phénomène éducatif vient s'inscrire derechef dans la nécessité de souligner le contexte territorial du Kérala. La dimension particulière du milieu physique, soit cinq cent kilomètres de littoral à l'ouest, est fondamentale pour comprendre la particularité de cet espace (cf. carte n°30). Dès l'Antiquité, les échanges avec le monde extérieur ont fait de cette zone un espace ouvert (Franke R., Chasin B., 1994). Les dynamiques côtières, qui ont accueilli les vagues coloniales successives mais surtout un flot continu d'idées nouvelles et de contacts différents, sont à la base du modèle de développement du Kérala (Ramanathaiyer S., Mac Pherson S., 2000). Ce n'est pas en termes strictement économiques que cette ouverture au monde doit être lue mais bien en termes d'échanges sociaux avancés.

A contrario, les espaces montagnards des Ghâts sont enclavés par un manque d'intégration dans les dynamiques économiques : l'espace est certes moins bien desservi qu'au niveau de la plaine littorale (cf. carte n°30), mais surtout moins connecté aux dynamiques de développement. Il ne faut pas non plus voir dans la marginalisation territoriale des Ghâts une distribution ouest-est des activités économiques productives : les activités de pêche traditionnelle très répandues sur la côte n'offrent que peu d'opportunités aux populations qui la pratiquent (Venier P., 2003). Cependant, au niveau des possibilités scolaires que nous trouvons sur le territoire kéralais, les espaces montagnards restent dépendants de la côte en ce qui concerne l'accès aux infrastructures d'enseignement supérieur et pour la gestion des écoles privées dans le Nord du Kérala.



Fig. n°21 : Manque d'enseignants dans la C.S.I. English Medium Lower Primary School de Palakkad

Classe de deuxième année C.S.I. English Medium Lower Primary School de Palakkad : les élèves attendent un cours qui n'aura pas lieu.



Photo : A. Buisson, 2005



Photo : A. Buisson, 2005

Fig. n°22 : Assiduité et discipline dans la C.S.I. English Medium Preparatory School de Kozhikode

Classe de deuxième (en haut) et de quatrième (en bas) année de la *C.S.I. English Medium Preparatory School*: la présence en cours est obligatoire pour les élèves comme pour les enseignants.

Nous pouvons citer à juste titre deux exemples de dépendance des espaces montagnards vis à vis de la côte à partir de nos observations de terrain. Les écoles de la *Church of South India* (C.S.I.), résultat de l'union des diverses confessions anglicanes, méthodistes et presbytériennes sont sous la gestion d'un diocèse plus ou moins influent. Celles du Nord du Kérala sont dépendantes du district de *Kozhikode*, ce qui, dans le cas des écoles situées dans les districts de *Wayanad* ou de *Palakkad*, pose des problèmes d'interactivité (cf. annexe n°1). D'après notre enquête menée dans les districts de *Wayanad* et de *Palakkad* dans des établissements primaires, les 45 écoles de la C.S.I. disséminées dans le Nord du Kérala sont toutes reliées au diocèse de *Kozhikode*. Même si celles de la C.S.I. bénéficient d'un certain prestige, parce qu'elles regroupent des normes de qualité et de discipline, le fonctionnement réel de ces institutions n'est pas le même dans une école à *Kozhikode* sur la côte que *Palakkad*, située à quelques 150 kilomètres plus à l'Est dans les Ghâts (cf. fig. n°21). Sur les six classes de la *C.S.I. English Medium Lower Primary School* de *Palakkad*, deux professeurs manquent. À neuf heures du matin les enfants arrivent dans une école presque vide et seront laissés à l'abandon toute la journée. Et pourtant, d'après le directeur P.K. George, les populations continuent d'envoyer leurs enfants dans une école privée de la C.S.I. alors que selon lui, « *les écoles publiques offrent une meilleure formation parce que les enseignants y ont de vrais diplômes* ».

À *Kozhikode*, dans une école primaire du centre ville, la *C.S.I. English Medium Preparatory School*, la directrice Lalitha John gère 747 élèves directement sous la coupe du diocèse (cf. fig. n°22). Les frais d'inscription retenus sont envoyés à cette autorité religieuse et réinjectés dans le paiement des salaires des enseignants. Pour elle, la discipline et l'assiduité des élèves comme des enseignants sont la clef de la réussite et de l'engouement avéré pour son école qui se voit refuser des inscriptions chaque année.

Autre exemple de la dépendance vis-à-vis de la côte, dans la ville de *Palakkad*, il n'y a pas de Faculté de Médecine¹⁵⁸ et il n'y a qu'une seule école d'ingénieur¹⁵⁹. Cela rend difficile la formation des élèves dans les niveaux supérieurs puisqu'elle implique une certaine mobilité. Si cette information doit être utilisée avec précaution, elle n'en est pas moins révélatrice. Certes, l'accès à des études de niveau supérieur n'est pas une condition *sine qua non* de l'alphabétisation (du moins dans la mesure quantitative telle qu'elle est pratiquée dans le recensement). Mais elle est symptomatique de la représentation de l'éducation au sens général. Le manque d'opportunités de travail ou une vision trop restreinte des carrières envisageables véhiculées par un accès compromis à une scolarisation qualifiante rejaillit

¹⁵⁸ « *Medical College* »

¹⁵⁹ « *Engineering Colleges* »

directement sur les probabilités d'acquérir une alphabétisation de base. Au niveau de l'offre scolaire, la relation de dépendance entre les espaces montagnards et la côte doit être prise en compte pour concevoir les modalités de cette littoralisation de l'alphabétisation du territoire kéralais.

Le deuxième argument qui invite à mettre en relation les dynamiques territoriales et les disparités spatiales de l'alphabétisation se retrouve au niveau du jeu de l'urbain et du rural. L'ouverture des espaces côtiers n'est pas le seul argument à avancer pour comprendre la forme spatiale de l'alphabétisation (cf. carte n°30). La dimension urbaine de ces espaces littoraux est sans nul doute un autre élément d'ouverture et un vecteur d'éducation¹⁶⁰. Si la distinction urbain/rural se retrouve aisément dans une définition simple du recensement¹⁶¹, il est plus difficile dans le cas du Kérala d'en déterminer la retranscription spatiale (Ramachandran R., 1991).

En effet, le Kérala est modérément urbanisé : 25,9 % selon le recensement de 2001, ce qui est légèrement inférieur à la moyenne indienne qui est de 27,8 %. Mais contrairement à l'Inde en général qui offre une palette assez riche en termes de paysages urbains, le panorama du Kérala ne présente pas de nette séparation entre le rural et l'urbain (Guillerme S., 1999). Le caractère dispersé de l'habitat et le manque d'opposition claire entre le centre villageois et la périphérie rendent hasardeuse une dénomination franche entre milieu urbain et milieu rural. Plus encore, le continuum d'habitations qui s'étend du sud au nord sur la frange littorale, par sa densité (environ 1200 habitants par km² en 2001) et son aspect ininterrompu est une forme rurale assez particulière (Eapen M., 1999). Elle est due en partie à la diffusion progressive des processus de développement, et à la concentration croissante des populations dans les zones où les secteurs non agricoles sont présents (Sreekumar T.T., 1993). Malgré tout, il est possible de concevoir l'attractivité des centres urbains et leur rôle sur la spatialisation de l'alphabétisation. En effet, au cours de l'histoire, il apparaît que la centralisation des infrastructures de qualité et de niveau supérieur prend sa source dans l'établissement des institutions scolaires modernes en ville (D.O.T., 2000). La fragilité du système éducatif demeure donc plus évidente dans les espaces ruraux ou les espaces éloignés des villes.

¹⁶⁰ Comme nous avons pu le voir à l'échelle de l'Inde, cf. **chapitre 3** cartes n°9 et 10.

¹⁶¹ Selon le recensement de 2001, la ville en Inde est définie par trois caractéristiques : une population de 5000 habitants au minimum, des densités d'au moins 400 habitants par km² et au moins 75% de la population masculine engagée dans des activités non agricoles.



Photo : A. Buisson, 2005



Photo : A. Buisson, 2005

Fig. n°23 : Saint Mary Pattom à Trivandrum : la plus grande structure scolaire du Kérala

Cette école propose un enseignement de la maternelle au lycée et dispose même de son propre centre de formation des enseignants.



Photo : A. Buisson., 2005



Photo : A. Buisson., 2005

Fig. n°24 : Une petite école au sud de Trivandrum : la Bethel Upper Primary school de Kovallam

Cette école est réservée aux plus petits qui ne pourront pas finir leur cycle élémentaire.

Pour appuyer ce discours, nous pouvons citer deux exemples d'écoles qui n'offrent pas les mêmes opportunités parce que l'une est située au centre ville de *Trivandrum* (l'école de *Saint Mary Pattom*, (cf. fig. n°23), et l'autre à *Kovallam*, dans un village environ seize kilomètres plus au sud (celle de *Bethel Upper Primary school*, cf. fig. n°24). La *Saint Mary Pattom*, la plus grande structure scolaire du Kérala (qui compte plus de 9000 élèves) offre une très grande attractivité. Elle illustre l'école idéale qui permet aux élèves de venir étudier du niveau de la maternelle à celui du lycée. Comme nous le voyons sur la photo du bas, tous les niveaux sont représentés (de la *nursery school* à la *higher secondary*), et elle possède même son propre centre de formation des enseignants (le *teachers training institute*). Outre la qualité de l'éducation dispensée, question sur laquelle nous reviendrons plus en détails dans le **chapitre 6**, sa localisation en ville privilégie nettement la population urbaine alentour. Si la provenance des élèves est significative d'une grande mobilité (puisque d'après le principal, les élèves inscrits viennent de tout le district), l'accessibilité de l'école est évidemment plus importante à *Trivandrum* même. À une demi-heure de bus de *East Fort* (Centre de *Trivandrum*), nous trouvons le village de *Kovallam*, où les structures scolaires n'offrent pas le même tableau. Les écoles sont du même type que la *Bethel Upper Primary school*, petite structure qui s'arrête au niveau primaire supérieur (plus exactement à la classe VI). Les possibilités de poursuivre au lycée sont moins nombreuses et vont accroître la mobilité chez les élèves des environs, une mobilité qui n'est possible qu'en fonction du profil socio-économique des élèves.

Il est cependant difficile de définir des portraits type d'écoles en fonction de la distinction entre urbain et rural à partir de ces deux exemples. En effet, il existe aussi de petites structures scolaires en villes qui parsèment l'espace, comme on peut trouver des lycées dans les espaces ruraux. Mais il faut garder à l'esprit que la localisation dans une ville peut être un facteur qui facilite l'accès à un circuit scolaire plus long et plus efficace, ce qui conditionne de manière plus générale l'ensemble des processus d'alphabétisation et d'éducation.

La spatialisation de l'alphabétisation doit donc dans un premier temps s'entendre à travers les éléments qui structurent le territoire kéralais. L'accessibilité des infrastructures et les disparités qui en découlent vont déterminer la distribution spatiale de l'offre scolaire. Ce qui implique que le contexte territorial est un facteur de participation : les espaces les mieux dotés en termes d'accessibilité sont proches d'une ville et sur la frange littorale.

Une partie de l'explication des formes spatiales de l'alphabétisation se trouve alors dans la configuration spatiale de l'offre scolaire. Mais pas seulement, ce qui conditionne la

participation au circuit scolaire dépend aussi du profil socio-économique des individus. En ce sens il faut trouver d'autres interprétations des formes spatiales de l'alphabétisation en cherchant du côté du contexte social de l'éducation.

5.1.2 Contexte social de l'alphabétisation

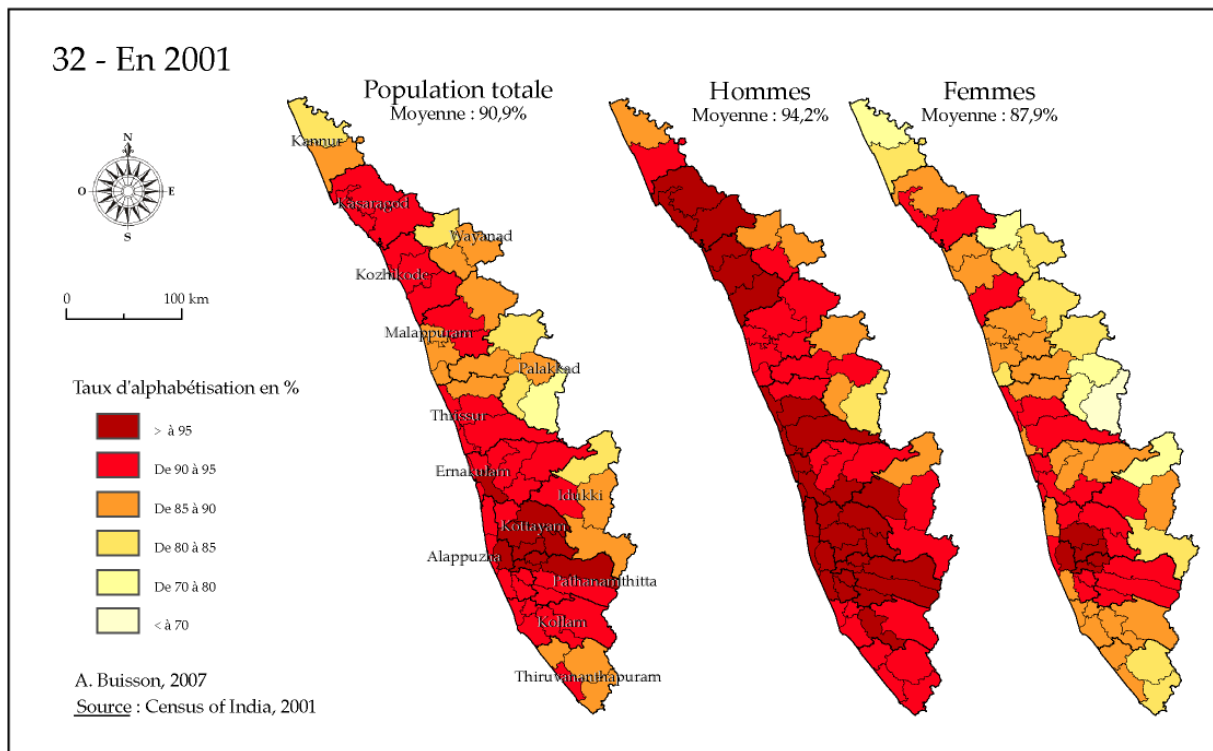
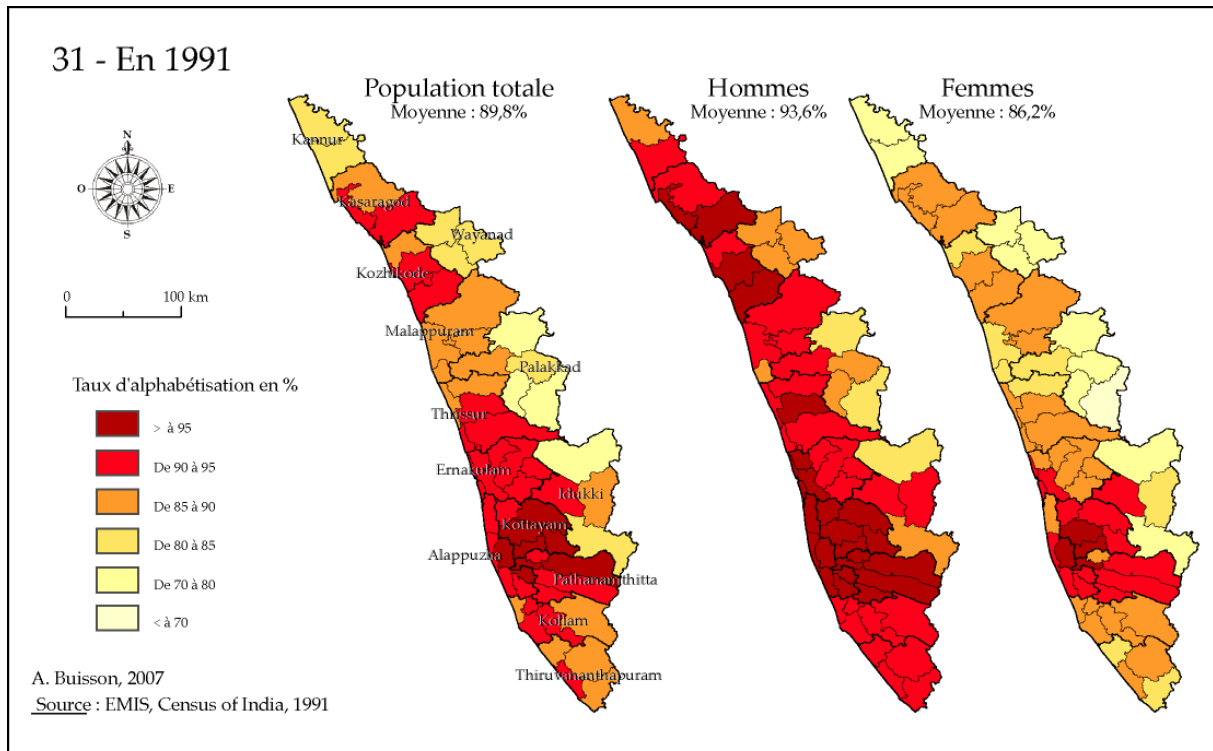
Les dynamiques qui promeuvent la participation au circuit scolaire sont dépendantes du contexte social dans lequel elles s'inscrivent. Parmi les éléments qui conditionnent la scolarisation, il apparaît nécessaire de s'intéresser plus précisément à trois facteurs :

- le genre, compris comme l'ensemble des différences sexuées qui impliquent des comportements sociaux différents,
- la religion, soit l'appartenance aux trois grandes religions principales du Kérala, à savoir l'hindouisme, l'islam et le christianisme,
- la caste, soit la place de l'individu dans la hiérarchie sociale indienne.

Pour proposer une mesure des disparités au niveau de l'alphabétisation du territoire kéralais qui puisse déboucher sur la compréhension des mécanismes sociaux qui aident ou entravent la promotion de l'éducation, il faut d'abord s'intéresser à la question du genre. En effet, les mécanismes de construction d'identités féminine et masculine distincte concourent à l'élaboration de rapports de genre au sein d'une société, qui se répercutent sur l'ensemble des activités humaines. Il ne faut donc pas négliger l'intérêt de ces différences dans une démarche analytique. Utiliser la distinction hommes/femmes pour délimiter des groupes qui ne sont pas soumis aux mêmes pressions sociales revient alors à poser le genre au cœur d'une approche quantitative (Fougeyrollas-Schwebel D., Plante C., Riot-Sarcey M. (dir), 2003). Dans le cas de l'alphabétisation au Kérala, les disparités existantes vont au-delà des leitmotifs d'alphabétisation totale, puisque les hommes restent globalement favorisés par le système éducatif, malgré l'avance incontestable de l'alphabétisation féminine sur le reste de l'Inde, et ce depuis le début de la poussée éducative du Kérala (Mac Dougall L., 2000). Les disparités régionales de l'alphabétisation des hommes et de celle des femmes suivent une même forme globale. L'État du Kérala ressort très nettement sur chacune des deux cartes (cf. annexe n°7). Les différenciations de genre n'offrent pas la même évidence à cette échelle puisqu'il présente globalement des taux saturés pour les hommes comme pour les femmes. Il faut donc descendre d'un niveau dans la hiérarchie administrative (soit se placer à l'échelle des *taluks*) pour prendre en compte les disparités hommes/femmes à l'échelle régionale du Kérala (cf. cartes n°31 et 32)

L'utilisation des données censitaires permet dans un premier temps d'obtenir une série de documents géographiques dont la lecture est aisée. La distribution spatiale d'une alphabétisation élevée suit la même forme globale entre les hommes et les femmes à l'échelle des *taluks*. Les zones les plus alphabétisées à l'échelle du Kérala sont les plus favorables à l'alphabétisation des femmes. Nous observons la forme générale de la distribution de l'alphabétisation qui présente un gradient ouest-est avec des zones « phares » où celle-ci peut être considérée comme totale. Ces zones sont d'abord les régions pionnières de l'implantation des vagues éducatives (cf. la région de *Kottayam* dans l'ancien Travancore , au sud). Mais aussi elles sont centrées autour de *Kozhikode* et de *Kasaragod* dans les districts du Nord. En 2001, la saturation des taux d'alphabétisation rend à peine perceptibles les changements opérés à l'échelle régionale (cf. cartes n°31 et 32). La diffusion depuis les zones côtières et urbanisées vers les Ghâts encore en retrait profitent aussi bien à l'alphabétisation des hommes qu'à celle des femmes. Les mêmes régions qui concentrent un niveau élevé de l'alphabétisation des femmes apparaissent et se renforcent. Quels sont les enjeux qui se cachent derrière cette persistance des inégalités de genre visibles à travers les taux d'alphabétisation à l'échelle régionale ?

Il faut rappeler que le poids de l'alphabétisation est différent pour les hommes et pour les femmes car il n'ouvre pas les mêmes voies du changement social (Ramachandran V.K., 1995). Au niveau de la vie quotidienne, la participation des femmes kéralaises dans un rôle productif (c'est-à-dire les activités économiques qui leur sont allouées) ou un rôle de gestion de la communauté (c'est-à-dire dans le maintien et le soin des ménages) impliquent évidemment un rapport à l'éducation différent de celui des hommes (Ramachandran V., Saihjee, 2002). D'abord parce que les rôles sexués de la société traditionnelle sont encore bien ancrés dans les comportements que l'on observe – ne serait-ce que par l'omniprésence de la vie maritale comme seul avenir concevable pour la femme – la dimension émancipatrice de l'éducation ne se caractérise pas automatiquement par un changement social spectaculaire (Eapen M., 2004). Et *vice versa*, l'attrait pour une participation active au circuit éducatif reste prisonnier de la représentation de la femme au sein de la société kéralaise. De plus, les opportunités ouvertes aux femmes en termes d'emploi restent sous la tutelle de représentations idéales d'une femme confinée dans un rôle féminin. L'exemple des enseignantes ou des infirmières donne une image de femmes modernes accomplies dans une activité socio-professionnelle compatible avec le rôle de mère qu'elles doivent tenir (Devika J., 2002).



Cartes n°31 et 32 : Alphabétisation des hommes et des femmes au Kérala à l'échelle des taluks en 1991 et 2001

Pour estimer la pertinence de ces disparités régionales observées et les intégrer dans une vision plus large du contexte social de l’alphabétisation, il faut souligner d’un côté la persistance des inégalités de genre au niveau des populations adultes, et d’un autre côté l’importance de la religion et surtout de la caste dans le domaine de l’éducation.

	Districts	1961	1971	1981	1991	2001
Régions du Nord	Kannur	25.1	19.7	12.7	7.9	6.8
	Kasaragod	-	-	-	12.7	11
	Kozhikode	24.9	20.3	12.7	8.8	7.4
	Malappuram	-	18	10.6	8	5.5
Régions du Sud	Thrissur	16.3	11.6	9.4	6.8	6.4
	Ernakulam	17.3	11.6	7.9	6.2	5.0
	Alappuzha	16.6	11.1	7	5.7	5.3
	Kollam	17.5	12	7.9	7.1	6
	Kottayam	13.9	9.3	4.6	3.5	3
	Pathanamthitta	-	-	-	3.3	2.9
	Thiruvananthapuram	19.2	14	7.1	7.1	5.5
Régions des Ghâts	Idukki	-	-	9.6	7.9	7.1
	Wayanad	-	-	13.3	9.9	9.5
	Palakkad	18.8	18.3	13.3	11.5	10.4
	Kérala	18.8	14.2	9.4	7.3	6.3

Sources : Census of Kerala 1961, 1971, 1981, 1991, 2001

Tableau n°9 : Écarts entre le taux d’alphabétisation des hommes et celui des femmes à l’échelle des districts de 1961 à 2001¹⁶²

Pour mettre en valeurs ces écarts hommes/femmes, nous avons procédé à un découpage régional qui correspond à des diffusions de l’alphabétisation différentes. Nous avons voulu insister sur la spatialisation ouest-est en isolant les districts qui appartiennent à la région des Ghâts. Nous avons aussi considéré un gradient nord-sud d’ordre socio-historique qui rappelle que l’implantation de l’éducation au Kérala s’est effectuée d’abord dans le Sud. Nous retrouvons par ailleurs ce découpage dans la carte de l’alphabétisation des femmes de 1991 (cf. carte n°31). En 2001, la progression de l’alphabétisation, notamment en milieu urbain anihile quelque peu les disparités entre le Nord et le Sud du Kérala qui restaient apparentes jusqu’alors.

En effet, les contrastes entre hommes et femmes qui apparaissent encore dans le dernier recensement expriment les traces de l’évolution de l’accès à l’éducation de la population toute entière. Les populations âgées¹⁶³ qui représentent encore environ 10% de la population sont intégrées dans le calcul de l’alphabétisation alors qu’elles ont été scolarisées avant 1956. Ces populations nées avec ou avant la création du Kérala ont été sous la coupe

¹⁶² Les données manquantes du tableau sont dues au redécoupage administratif effectué pour chaque recensement, pour plus de détails cf. annexe n°6.

¹⁶³ Soit les populations qui correspondent à la classe d’âge de 60 ans et plus.

d'un modèle éducatif fortement influencé par les inégalités de genre. Et si leur poids diminue pour des raisons démographiques, il compte encore dans les formes globales de l'alphabétisation observée. Les populations les plus jeunes dont la scolarisation est totale correspondent aux populations nées à partir de 1985¹⁶⁴ qui se sont inscrites dans les campagnes d'alphabétisation totale des années quatre-vingt dix. Toutefois, l'accès à des formations pour adultes et l'apprentissage des connaissances de base, un des nombreux points positifs du modèle kéralais, ne permet pas d'entraver totalement les mécanismes dictés par le genre, les femmes allant plus difficilement à des formations tardives que les hommes (Shah S.Y, 1999).

Ensuite, c'est la participation effective au circuit scolaire qui vient faire pencher la balance en faveur des résultats positifs de l'alphabétisation. L'alphabétisation des femmes est en elle-même la cause et l'effet d'un déclin des écarts de genre que nous observons au Kérala (Mac Dougall L., 2000). Si nous faisons référence à ces différences d'un point de vue diachronique, nous pouvons retrouver une partie de l'explication des formes spatiales de l'alphabétisation des hommes et des femmes dans le découpage territorial du Kérala (cf. tableau n°9). Les régions du Nord du Kérala ont procédé à une réduction assez spectaculaire de ces écarts (de 25 % en 1961 à 7,7 % en 2001). Nous pouvons la mettre en parallèle avec l'évolution des écarts de genre de l'alphabétisation en Inde qui stagne autour des 20 % malgré la croissance des taux de l'alphabétisation (cf. **chapitre 3** tableau n°2). Il est possible d'y percevoir les efforts du Kérala pour résoudre les disparités nord-sud depuis sa création. Ensuite, les districts du Sud, région pionnière, ramènent ces écarts en 2001 entre 3 % et 6,4 %, ce qui laisse à penser que ces inégalités sont davantage dépendantes de la composition de la population et sont moins significatives. Enfin, les écarts les plus grands sont dans les régions les plus éloignées des dynamiques de diffusion de l'alphabétisation. Les espaces montagnards, là où l'alphabétisation est la plus faible, présentent aussi les écarts hommes/femmes les plus forts.

Les écarts entre le taux d'alphabétisation des hommes et celui des femmes ne peuvent être considérés comme le facteur discriminant principal (Sopher D.E., 1980). Cet argument, qui est valable à l'échelle de l'Inde, ne l'est plus à l'échelle du Kérala. Les différences observées sont largement, dues à l'heure actuelle, à la composition de la population ou à des facteurs territoriaux intrinsèques (comme par exemple les migrations de travail) à la distribution de l'alphabétisation en général. Si nous regardons par ailleurs la scolarisation des populations les plus jeunes, nous nous apercevons que les différences sont infimes (CDS,

¹⁶⁴ Ces populations ont atteint l'âge de 6 ans au début de la décennie quatre-vingt dix, soit l'âge légal d'entrer en primaire.

2006). Pour l'ensemble des communautés, la proportion de filles scolarisées¹⁶⁵, par rapport à la scolarisation totale dans les tranches d'âge correspondante, a évolué de 45,6 % en 1961 à 49 % en 2001. Ce qui signifie que la scolarisation au Kérala, du moins dans les écoles primaires et secondaires se fait indépendamment du genre. Pour trouver des différences plus significatives, la communauté d'appartenance est un élément explicatif plus pertinent.

D'autres éléments qui déterminent le contexte social de l'alphabétisation entrent en jeu. Si le genre n'est plus le facteur le plus discriminant au niveau de l'alphabétisation, nous le retrouverons plus tard dans les questions de participation à un circuit scolaire long et surtout d'accessibilité aux niveaux supérieurs qui seront développés plus en détails dans le **chapitre 6** (Aleyamma V., Sandhya J. 2004). Pour présenter les modalités de l'alphabétisation au Kérala, à travers les disparités régionales observées, il faut intégrer dans la démarche d'autres éléments du contexte social du Kérala, comme l'appartenance à une communauté religieuse ou à une caste.

Au Kérala le poids de la religion se mêle à celui de la caste quelle que soit la confession formant ainsi deux principes de structuration de la population qui obéissent à des logiques bien particulières (Sharma R.N., 1981). La spécificité du Kérala en matière religieuse est telle qu'il est le seul État indien où les hindous sont confrontés à deux autres religions (islam et christianisme) dans des proportions aussi importantes (cf. tableau n°10) (Chaput P., 1999 ; Hartung H.P., Reifeld H., 2006).

La classification et le découpage de l'alphabétisation par rapport à l'appartenance religieuse reste difficile à appréhender. Toutefois il faut rappeler qu'au-delà de la double spécificité kéralaise, à savoir une forte proportion de musulmans et de chrétiens, couplée à des taux d'alphabétisation globalement supérieurs à la moyenne indienne (cf. tableau n°10), l'appartenance à une communauté religieuse influe sur la participation au circuit scolaire dans des moindres mesures (Sharma K.L., 1999). Il est possible de distinguer dans la carte de l'alphabétisation des principales communautés religieuses du Kérala (cf. cartes n°33 à 35), la spatialisation ouest-est et, dans une moindre mesure, nord-sud de l'alphabétisation en général, mais surtout l'avance considérable des populations chrétiennes (cf. carte n°35). Et justement, si nous prenons l'exemple de ces populations chrétiennes, dont le rôle a été primordial dans l'histoire de l'éducation au Kérala, leur diversité sociale est le reflet de la hiérarchie traditionnelle. Malgré toutes les conversions, le paysage chrétien, dans sa multiplicité, a

¹⁶⁵ Parmi les populations âgées de 6 à 14 ans.

conservé une structure sociale sous la domination des anciennes élites, devenues les chrétiens syriens¹⁶⁶ (Chaput P., 1999).

Nous dénotons donc aussi bien la présence des *Scheduled Castes* – soit les catholiques latins, (pêcheurs dans le Sud du Kérala pour la plupart), les Anglo-Indiens, (descendants de mariages mixtes, urbains appartenant aux *Other Backward Castes*) et les nouveaux convertis (généralement *Scheduled Castes*) – que celle de hauts dignitaires de l’aristocratie kéralaise. Si les communautés religieuses possèdent leur propre structure interne, leur hiérarchisation à l’échelle globale reste dépendante du système des castes. Cette constatation nous permet, dans le cadre de cette présentation, de nous affranchir du contexte religieux à proprement parler et de nous interroger davantage sur le poids de la caste dans l’alphabétisation.

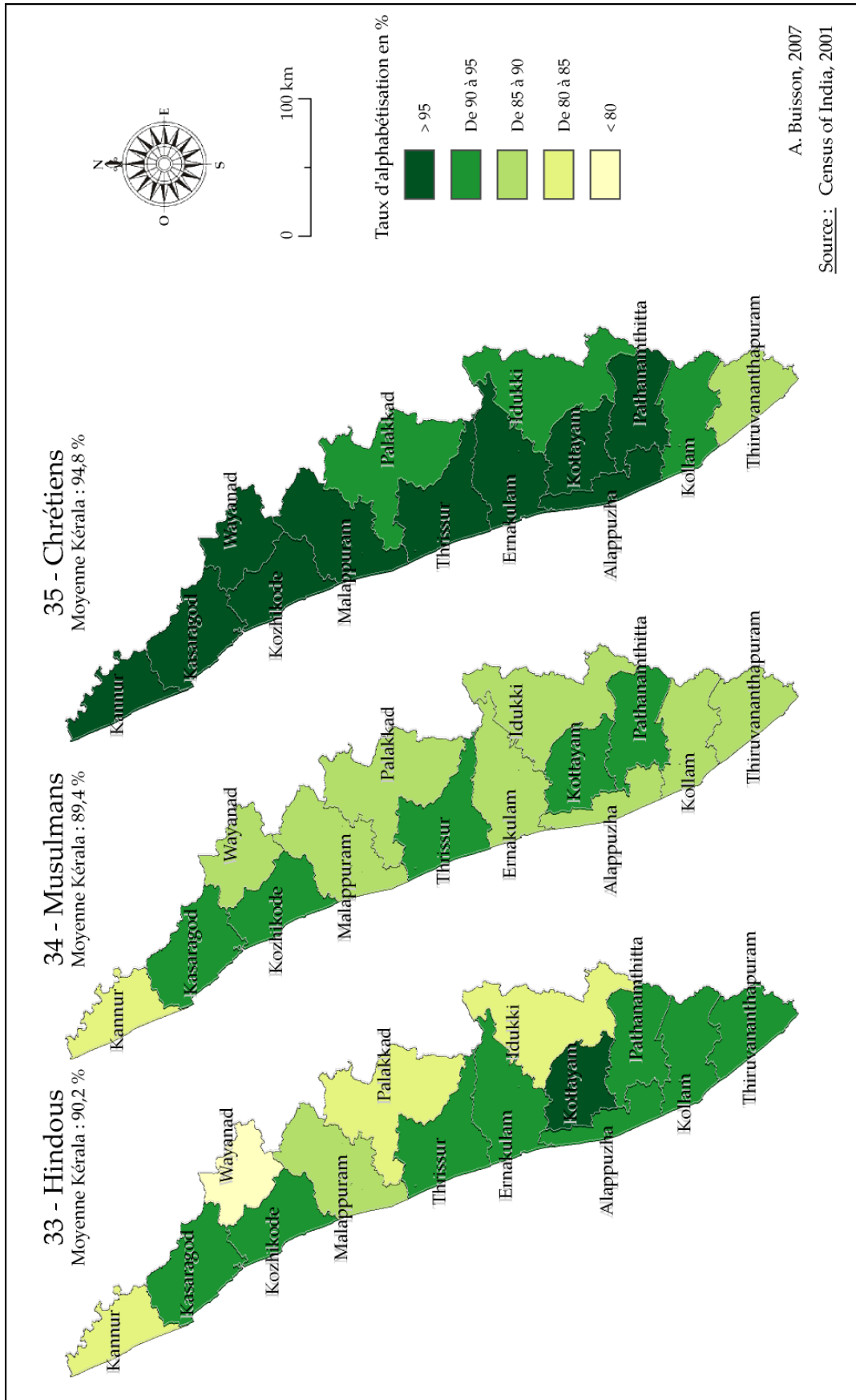
Religion déclarée	Inde		Kérala	
	Population en %	Taux d'alphabétisation en %	Population en %	Taux d'alphabétisation en %
Hindous	80.5	65.6	56.2	90.2
Musulmans	13.4	64.7	24.7	89.4
Chrétiens	2.3	77.0	19	94.8
Sikhs	1.9	79.9	0.01	92.4
Bouddhistes	0.8	70.2	0.01	92.1
Jains	0.4	87.2	0.01	95.5
Autres	0.6	66.3	0.01	91.3
Religion non déclarée	0.1	61.8	0.08	80.7
Toutes religions	100	65.4	100	90.9

Source : Census of India, 2001

Tableau n°10 : Religion et alphabétisation en Inde et au Kérala en 2001

Ce tableau montre une fois de plus l’avance considérable du Kérala sur l’Inde en matière d’alphabétisation. Lorsque nous classons les taux d’alphabétisation par communauté, nous constatons que l’ordre est quasiment le même. Arrivent en tête les *jains*, les *sikhs* et les chrétiens. Ce résultat pour les chrétiens au Kérala est d’autant plus louable qu’il concerne 19% de la population contre 2,3% dans toute l’Inde. Les communautés dont le taux d’alphabétisation est le plus bas sont les hindous (soit les communautés les plus nombreuses en Inde), et les musulmans. On ne tiendra pas compte des populations dont la religion n’est pas déclarée dont les effectifs sont peu nombreux. Cependant il faut noter que les écarts entre le taux d’alphabétisation des *jains* et celui des musulmans est en Inde de 22,5% et au Kérala de 6,1%, ce qui permet de relativiser le poids de la religion sur l’alphabétisation au Kérala.

¹⁶⁶ Les Syriens se prétendent convertis des hautes castes (*brahmanes* et *ksatriyas*) selon la tradition qui associe la fondation de sept églises et demi et la conversion de trente-deux familles *Namboodiri* (brahmanes) par Saint Thomas, ce qui correspondrait aux miracles accomplis par l’apôtre. Ils constituent l’aristocratie kéralaise traditionnelle.



A. Buisson, 2007
Source : Census of India, 2001

Carte n°33 à 35 : Alphabétisation des principales communautés religieuses au Kérala à l'échelle des districts en 2001

Il faut rappeler que la dimension du social en Inde et au Kérala est celle l'appartenance à une caste¹⁶⁷. La caste va au-delà de la religion (Srinivas M.N., 1962). La particularité indienne du système des castes se greffe sur toutes les communautés religieuses, bien qu'elle soit héritée d'une vision hindouiste de la société¹⁶⁸ (Dumont L., 1966). La caste est donc une base très importante de l'identité sociale des individus et même plus importante que le statut socio-professionnel dans tous les secteurs de la société. (Beteille A., 1991). Il est évident alors de présenter ce contexte social comme une part intégrante de l'alphabétisation puisqu'il est directement lié au processus éducatif. L'alphabétisation est d'autant plus significative qu'elle constitue un moyen d'améliorer son statut social (Das V., 2006). Or l'appartenance au système des castes et la position occupée au sein de cette hiérarchie conditionnent fortement les opportunités éducatives : par des contraintes socio-économiques qui en découlent, par des représentations de la valeur de l'éducation et du potentiel qu'elle représente et par l'intégration sociale effective de toutes les parties de la population dans le système social. « *La caste n'est pas seulement une particularité frappante de la morphologie sociale, elle est encore manifestement corrélée avec toutes les formes de stratification sociale qu'elle soit fondée sur la richesse, la profession, le revenu l'éducation ou tout autre critère*¹⁶⁹ » (Beteille A. 1991 : 148).

Dans ce contexte social particulier, la caste définit surtout un certain degré de vulnérabilité des populations les unes par rapport aux autres. Qu'elle soit dans la détermination des activités socio-économiques et des opportunités sociales offertes ou dans la valorisation de l'éducation la caste définit les possibilités d'action des populations sur leur intégration dans la hiérarchie (Chaudhery B., 2006). La mobilité sociale des *dalits*, reste relativement réduite et leur vulnérabilité se perçoit encore à travers les taux d'alphabétisation relativement plus faibles (Osella F., Osella C., 2000). Le véritable enjeu de l'alphabétisation « totale » réside justement dans l'intervalle entre 85% et 100%. L'accès au taux de 100% d'alphabétisation implique que même les populations les plus défavorisées soient intégrées dans la dynamique éducative.

Là encore nous constatons que le genre est supplanté par l'appartenance à telle ou telle fraction de la population comme en témoigne le tableau n°11, page suivante.

¹⁶⁷ Pour plus de détails, cf. lexique.

¹⁶⁸ Au sein des différentes communautés, les populations sont situées sur une échelle commune de statut définie par l'opposition du pur et de l'impur et donc séparées par des règles concernant l'endogamie, la filiation et la commensalité.

¹⁶⁹ « *Caste not only remains a salient feature of the social morphology, it still manifestly correlated with every form of social stratification, whether based on wealth, occupation, income, education or some other criterion.* »

Districts	Population totale			Scheduled Castes			Scheduled Tribes		
	Hom.	Fem.	Total	Hom.	Fem.	Total	Hom.	Fem.	Total
Kasaragod	90.8	79.8	85.2	74.9	61.3	68.1	79.3	62.7	71.0
Kannur	96.4	89.6	92.8	91.2	82.3	86.6	71.6	56.4	63.8
Wayanad	90.3	80.8	85.5	86.4	74.2	80.3	66.0	50.6	58.2
Kozhikode	96.3	88.9	92.5	92.8	82.8	87.7	69.6	60.6	65.0
Malappuram	91.5	86.0	88.6	87.3	75.8	81.4	61.9	46.0	53.7
Palakkad	89.7	79.3	84.3	81.4	67.2	74.1	53.5	40.4	47.0
Thrissur	95.5	89.9	92.6	88.4	78.9	83.5	73.0	61.9	67.2
Ernakulam	96.0	91.0	93.4	90.4	81.4	85.8	75.8	67.1	71.5
Idukki	92.1	85.0	88.6	85.2	70.3	77.7	76.5	64.5	70.5
Kottayam	97.4	94.5	95.9	94.7	88.1	91.3	92.3	89.2	90.7
Alappuzha	96.4	91.1	93.7	93.5	84.6	88.9	83.2	72.8	78.0
Pathanamthitta	96.6	93.7	95.1	91.1	84.0	87.4	81.9	77.9	79.8
Kollam	94.6	88.6	91.5	88.4	77.4	82.7	75.5	68.3	71.6
Thiruvananthapuram	92.7	86.3	89.4	88.3	78.9	83.4	83.8	77.6	80.5
Kerala	94.2	87.9	90.9	88.1	77.6	82.7	64.4	70.8	58.1

Source : Census of India, 2001

Tableau n°11 : Taux d'alphabétisation hommes/femmes des populations défavorisées à l'échelle des districts en 1991

Le taux d'alphabétisation des *Scheduled Castes* (SC) et celui des *Scheduled Tribes* (ST) sont toujours inférieurs à ceux de la population dans son ensemble. Il faut noter que les écarts entre le taux d'alphabétisation de la population totale et celui de ces populations défavorisées sont respectivement de 8,3% pour les SC (contre 10,2% en 1991) et de 32,8% pour les ST (contre 32,6% en 1991). Calculons les écarts entre le taux d'alphabétisation des femmes et celui des hommes appartenant aux SC/ST. Nous observons un écart de -0,2% chez les SC (contre 1% en 1991), du au fait que neuf districts sur quatorze ont des écarts négatifs, qui indiquent une situation favorisée chez les hommes. Par contre, cet écart est de 23,5% chez les ST (contre 22,8% en 1991) à cause de la faiblesse de l'alphabétisation globale. Il va sans dire que les femmes appartenant à ces catégories de population obtiennent toujours les taux d'alphabétisation les plus bas.

Les *Scheduled Castes* (SC) et les *Scheduled Tribes* (ST) sont en retard au niveau de l'alphabétisation par rapport à la population totale (Malhotra N., Rizvi N., 1997). Cet écart est d'autant plus grand si on se penche sur les taux d'alphabétisation des hommes ST : ils sont toujours inférieurs à ceux des femmes au niveau général (cf. tableau n°11 : cases en grisé). Cette différence qui s'est réduite pour les populations SC reste symptomatique d'un problème d'intégration de ces fractions de la société à une dynamique éducative en général qui, paradoxalement, devrait être la garante d'une émancipation sociale. Du côté des ST, la situation est moins encourageante. L'écart entre l'alphabétisation des ST masculins et celui des femmes en général a augmenté. Ce qui implique d'énormes inégalités sociales entre ces populations et le reste de la société kéralaise. La retranscription prononcée du contexte social des processus éducatifs dans les taux d'alphabétisation ne signifie pas que les problèmes de

genre disparaissent. Bien au contraire, la dimension sociale montre des entraves encore plus fortes sur le plan des disparités entre les hommes et les femmes (Pushpagandan K., Murugan G., 2002). Au niveau spatial, à l'échelle des districts, il est intéressant de noter la persistance des disparités géographiques de l'alphabétisation des ST entre le Nord et le Sud du Kérala¹⁷⁰. Le contexte social de l'alphabétisation est donc révélateur d'inégalités qui se retranscrivent dans l'alphabétisation, et qui, en retour, viennent contraindre l'accessibilité de l'éducation, l'intégration des populations défavorisées au circuit éducatif étant moins facile (Chatterjee S.K., 2000).

Enfin les proportions conséquentes des ST, localisées dans les espaces montagnards, présentent un autre aspect des populations en marge. L'éducation des ST demeure encore préoccupante (Chandra Rath G., 2006). Malgré de nombreux efforts, ils restent en dehors du système scolaire : ils sont scolarisés pour la plupart mais n'achèvent pas le circuit éducatif. Leur scolarisation dans les « *residential schools*¹⁷¹ », localisées dans les zones marginalisées, est la source d'alphabétisation la plus probante. Ces populations ont des identités sociales différentes (cf. tableau n°12), et leur classification reste purement administrative. Une des caractéristiques de ces populations tribales réside dans leur mise à l'écart de la société, ce qui se traduit par des indicateurs de développement social inégaux, à tel point qu'ils bénéficient de politiques de discrimination positive tout comme les SC (Malhotra N., Rizvi N., 1997).

La définition du contexte social au Kérala joue surtout dans une vision des discriminations sociales à travers les populations les plus vulnérables. Les hiérarchies s'expriment toujours et ne permettent pas une réelle harmonisation de la société kéralaise, ne serait-ce qu'au niveau de l'alphabétisation. L'utilisation de la classification administrative des SC et des ST, *a priori* subjective, n'est donc pas totalement inadaptée et contient tout au moins une partie de l'information relative au contexte social du territoire kéralais (Guilmoto C.Z., 1998).

Si la distribution spatiale de l'offre scolaire et l'accessibilité au circuit éducatif qui en découle vient, certes, influencer sur les probabilités d'acquérir les connaissances de base, elle n'explique qu'une partie de la variance de l'alphabétisation sur le territoire du Kérala. C'est pour cela qu'il faut envisager aussi le contexte social des villages qui peut être ou non un vecteur de promotion de l'éducation et donc aider à la compréhension de la forme générale de

¹⁷⁰ Les districts sont présentés dans le tableau en respectant leur distribution nord-sud. Si on considère le district de *Thrissur* comme la limite du Nord du Kérala, la région du Nord a un taux d'alphabétisation de 67,8% en moyenne contre 81,3% au Sud.

¹⁷¹ Il existe 14 *Model residential schools* et 4 *Ashram Schools*, instaurés par le département respectivement pour la scolarisation des *Scheduled Tribes* et des *Primitives Tribes* (les 5% des populations tribales qui continuent à vivre d'une agriculture à peine en développement).

l'alphabétisation. Cette démarche permet de mettre en évidence la vulnérabilité de certaines populations dépendantes leur identité sociale, qui ne vient pas jouer en faveur des processus éducatifs.

<i>Scheduled Tribes</i>	Localisation	Activité principale	Population	Taux d'alphabétisation en %
Arandan	Malappuram	Nomadisme et chasse	-	-
Irular, Irulan	Palakkad	Agriculture	18698	11.8
Ulladan	Thrissur, Idukki, Kottayam,	Foresterie	11687	50
Uraly	Idukki, Kottayam, Kollam	Foresterie	9032	50.4
Kanikkaran	Thiruvananthapuram, Kollam	Agriculture	12725	53.8
Kudiya, Melakudi	Kasaragod	Agriculture	597	38.3
Kurichchan	Wayanad, Kannur, Malapuram Kozhikkode,	Agriculture	22215	28.1
Kurumans	Wayanad	Agriculture	20741	38.7
Palleyan	Idukki	Agriculture, foresterie	1243	-
Paniyan	Wayanad, Kannur, Kozhikkode, Malapuram	Agriculture, foresterie	56952	11
Mannan	Palakkad, Idukki, Kottayam	Agriculture, foresterie	5813	19.1
Malakkuravan	Thiruvananthapuram, Kollam, Kottayam	Chasse, Récolte de miel	584	49.4
Malayan	Thrissur, Palakkad	Chasse	2395	39.5
Malasar	Thrissur, Palakkad	Nomadisme et chasse	967	12.5
Malayarayar	-	-	2746	73.2
Malai Pandaram	Kollam, Kottayam	Chasse et foresterie	2122	35.4
Malai Vedan	Thiruvananthapuram, Kollam	Chasse et foresterie	2435	44.5
Muthuvan	Idukki, Ernakulam	Agriculture	11213	10.5
Hill Pulaya	Idukki	Elevage et foresterie	3092	45.9

Source : Department for development of Scheduled Tribes, 2005

Tableau n°12 : Principales Scheduled Tribes du Kérala¹⁷²

Ce tableau présente quelques caractéristiques des principales *Scheduled Tribes* au Kérala. Il faut noter les inégalités d'alphabétisation au sein même de la catégorie ST puisque les taux varient de 10,5% à 73,2%

Il est possible alors, à partir de définitions simples d'un côté de l'accessibilité de l'offre scolaire et d'un autre côté du contexte social inexorablement lié à la caste, à la vulnérabilité de certaines populations et dans une moindre mesure au genre, de se pencher plus spécifiquement sur les données du recensement de la population pour comprendre la distribution de l'alphabétisation au Kérala.

¹⁷² Sur un total de 43 *Scheduled Tribes* recensées.

5.1.3 Vers une approche quantitative de l'alphabétisation

Il est clair à présent que les résultats de l'alphabétisation dépendent d'un ensemble de facteurs propres au Kerala. Il est donc intéressant de poursuivre une analyse plus fine de la distribution de l'alphabétisation sur le territoire kéralais et d'y intégrer pas à pas les éléments explicatifs *a priori* primordiaux.

D'abord, il faut tenir compte de certaines limites quant à la disponibilité des données (cf. annexe n°1). Rappelons que les sources relatives au domaine éducatif sont au Kerala soit les données censitaires, soit celles propres au gouvernement kéralais, notamment celles du *Department of Public Instruction*, plus généralement répertoriées par le *Department of Economics and Statistics*. Pour pouvoir les utiliser de façon efficace il faut avoir conscience des différents biais qu'elles comportent. Les données du recensement n'offrent que très peu de renseignements quant à la sphère de l'éducation mais elles présentent l'avantage de faire référence à des unités administratives localisables. L'utilisation de la base statistique du *South India Fertility Project* (SIFP) du recensement de 1991 (Guilmoto C.Z., Oliveau S., 2000) est donc un moyen de rallier le taux d'alphabétisation à d'autres données du territoire en utilisant comme unité administrative de base les villages (*revenue village*) (cf. annexe n°4). Nous ne reviendrons pas sur la construction de ces données qui a nécessité, outre la saisie des informations du recensement, un croisement des cartes du recensement et des cartes topographiques anglaises, ce qui peut impliquer des erreurs de localisations (Oliveau S., 2003). Il faut retenir que même si l'unicité de cette source est un biais majeur¹⁷³, elle présente cependant l'avantage de fournir un fond cartographique exhaustif à une échelle fine : soit les 1384 *revenue villages* déclarés au Kerala en 1991.

D'ailleurs, si nous nous tournons vers les données du *Department of Economics and Statistics*, nous retrouvons soit les découpages administratifs « classiques » du recensement en *districts* et *taluks*, soit les données à l'échelle des *blocks* et *panchayats*¹⁷⁴. Il est enfin possible de trouver les données du *Department of Public Instruction* qui reposent sur un découpage en *districts* et en *subdistricts*, qui ne correspondent ni au découpage administratif indien du recensement, ni au découpage du gouvernement kéralais pour le développement. De plus ces cartes scolaires ne sont pas disponibles. Si ces données sont évidemment beaucoup plus exhaustives sur le domaine éducatif, puisqu'elles relatent aussi bien des infrastructures, que les particularités de la scolarisation, elles sont peu utilisables pour le géographe car la

¹⁷³ Elle peut comporter des erreurs et nous ne disposons pas d'autre source pour les corriger.

¹⁷⁴ Ce qui pose des problèmes de représentations puisque ces niveaux ne recoupent pas ceux des *taluks* et des *villages*, pour plus de détails cf. annexe n°4.

cartographie de ce découpage administratif reste à faire. Nous garderons donc la hiérarchie administrative *districts/taluks/villages*. Les données du recensement seront utilisées à l'échelle des villages, celles *Department of Public Instruction* seront prises en compte aux niveaux administratifs supérieurs.

Parmi les données du recensement que nous avons retenues, il faut considérer d'un côté, celles qui mettent sur la voie d'une mesure de l'accessibilité de l'offre scolaire et d'un autre côté celles qui permettent d'envisager le contexte social des villages (cf. tableau n°13).

Variables utilisées		Mesure prise en compte
Variable dépendante	Alphabétisation	Proportion de population alphabétisée âgée de 7ans et plus
Accessibilité de l'offre scolaire	Altitude	Altitude en mètres
	Distance à la mer	Distance mesurée à vol d'oiseau
	Distance au Lycée	Distance mesurée à vol d'oiseau
Contexte social	Distance à l'université	Distance mesurée à vol d'oiseau
	Proportion de <i>Scheduled Castes</i>	Pourcentage des <i>Scheduled Castes</i> par village
	Proportion de <i>Scheduled Tribes</i>	Pourcentage des <i>Scheduled Tribes</i> par village

Source : SIFP, Census of India 1991

Tableau n°13 : Données retenues pour une analyse exploratoire de l'alphabétisation

Ces données présentées dans le tableau n°13 seront décrites plus en détails au fur et à mesure de leur utilisation dans des modèles de régression qui seront alors un moyen d'envisager le poids de ces facteurs présumés de l'alphabétisation à une échelle locale. Néanmoins le choix de ces données n'est pas uniquement le fruit d'une réflexion *a priori* sur les facteurs présumés de l'alphabétisation. Les liens qui existent entre ces variables sélectionnées peuvent être mis en évidence dans une matrice de corrélation (cf. fig. n°25). Les coefficients obtenus présentent un niveau de significativité suffisant pour la variable « taux d'alphabétisation »¹⁷⁵.

¹⁷⁵ Pour un degré de liberté de 100, le seuil de significativité du coefficient de corrélation de Bravais Pearson est de 0,16 avec un risque d'erreur de 10%, ici le degré de liberté est de 1382.

	Alphabétisation	Altitude	Distance à la mer	Distance au Lycée	Distance à l'université	Proportion de Scheduled Castes	Proportion de Scheduled Tribes
Alphabétisation	1						
Altitude	-0.39 0.0000	1					
Distance à la mer	-0.42 0	0.63 0	1				
Distance au Lycée	-0.4 0.0000	0.24 0.0000	0.19 0.0000	1			
Distance à l'université	-0.37 0.0000	0.39 0.0000	0.34 0.0000	0.23 0.0000	1		
Proportion de Scheduled Castes	-0.17 0.0000	0.006 0.8266	0.17 0.0000	0.09 0.0000	0.03 0.1418	1	
Proportion de Scheduled Tribes	-0.44 0.0000	0.57 0.0000	0.35 0.0000	0.3 0.0000	0.33 0.0000	-0.17 0.0000	1

Source : SIFP, Census of India 1991

Fig. n°25 : Matrice de corrélation du taux d'alphabétisation et des éléments qui conditionnent l'accessibilité de l'offre scolaire et le contexte social des villages¹⁷⁶

Les variables choisies sont relatives à des facteurs de contrainte de l'alphabétisation. Cela apparaît dans le sens (négatif) des relations qui exprime des relations décroissantes entre l'alphabétisation et les autres variables. De plus, les données physiques sont corrélées de façon positive avec la distribution spatiale des infrastructures, évidemment plus abondantes sur le littoral. Nous pouvons d'ores et déjà voir le rôle du milieu sur l'offre scolaire et la localisation des *Scheduled Tribes* dans les espaces montagnards.

Ainsi la mise en perspective des facteurs globaux supposés de l'alphabétisation permet de poser les bases d'une analyse quantitative. À partir des données choisies de la base SIFP, qui sont le mieux corrélées avec le taux d'alphabétisation, il est alors possible de mesurer les effets de ce qui contraint l'offre scolaire d'un côté et de ce qui conditionne la scolarisation de l'autre. Il faut mettre en œuvre des modèles de régression pour pouvoir tester les hypothèses retenues.

5.2 Modèles de régression de l'alphabétisation

À l'échelle du Kerala, nous pouvons considérer un certain nombre d'éléments qui conditionnent la distribution de l'alphabétisation des villages. La question sous-jacente à une mise en perspective des facteurs de l'alphabétisation dans un État qui est connu pour son avancée dans le domaine éducatif est la suivante : quel est le facteur le plus discriminant pour l'alphabétisation, la disponibilité de l'offre scolaire ou le contexte social des villages ?

¹⁷⁶ Nous disposons de la distance mesurée à une école primaire et la distance mesurée à une école primaire supérieure. Comme ces infrastructures sont présentes presque partout au Kerala, les distances obtenues sont égales ou proches de zéro. Elles n'ont donc pas été retenues pour notre analyse exploratoire.

Pour répondre à une telle interrogation, il a d'abord fallu mettre en évidence les liens entre l'alphabétisation et les données relatives à l'offre scolaire et au contexte social des villages. De plus, la cartographie de ces variables a nécessité la transformation des données villages en implantation ponctuelle (définies par les références en latitude et en longitude) en données en implantation zonale à l'aide de polygones de voronoï (cf fig. n°26). Le fond de carte obtenu comporte donc un léger biais qui tend à surévaluer les surfaces au niveau de la frontière est, à cause d'une plus grande dispersion des villages. À présent, nous pouvons regrouper pas à pas les variables sélectionnées et mesurer leur poids relatif sur la variance du taux d'alphabétisation à l'échelle des villages.

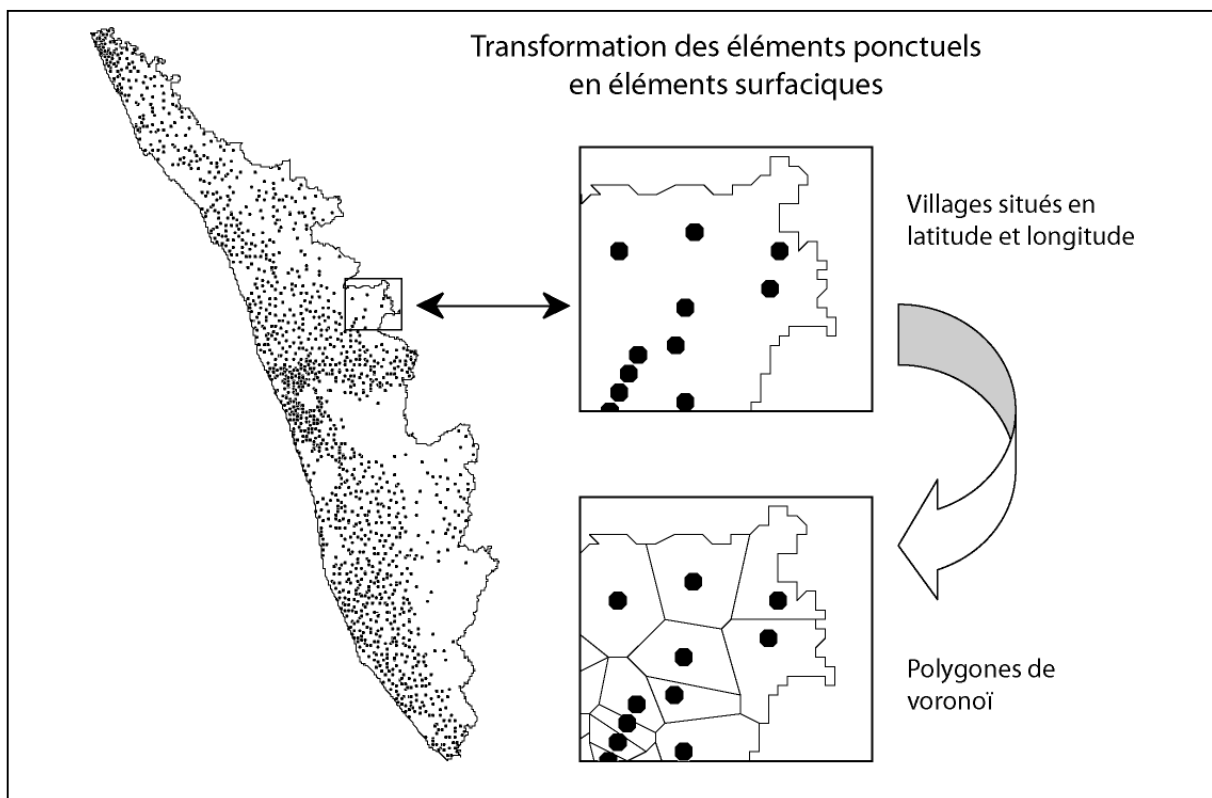


Fig. n°26 : Transformation de la base de données

La technique consiste à subdiviser un espace suivant le critère de plus proche voisin par triangulation.

Dans un premier temps, il faut examiner un modèle de l'accessibilité de l'offre scolaire. Dans un second temps, il faut intégrer le « contexte social » des villages et glisser vers un modèle de l'alphabétisation qui intègre ces deux dimensions. Enfin, dans un troisième temps nous proposerons de nouvelles perspectives sur la compréhension globale des formes spatiales de l'alphabétisation au Kérala.

5.2.1 Un modèle de l'accessibilité de l'offre scolaire

La structure apparente de l'alphabétisation, nous l'avons vu précédemment, doit être envisagée d'abord par rapport à sa dimension spatiale. Vérifier le poids de ces contraintes sur l'alphabétisation revient à considérer uniquement la structure spatiale du territoire kéralais et, de fait, mesurer l'accessibilité des opportunités scolaires. Ce modèle de l'alphabétisation fera référence à la fois aux contraintes du milieu et à la fois à la distribution de l'offre scolaire sur l'espace kéralais (cf. fig. n°27).

En ce qui concerne le terme de « contrainte », il signifie la notion d'enclavement associée à la configuration physique ouest-est du Kérala. Nous considérons le Kérala comme un espace ouvert sur le monde par son littoral qui s'étale sur près de 500km (cf. carte n°30). La barrière des Ghâts apparaît comme une enclave, comme un espace relégué au second plan par rapport à la dynamique côtière. C'est pour cela que nous pouvons associer dans un modèle « physique » deux variables : l'altitude et la distance au littoral. L'altitude a été discrétisée et recodée en fonction de sa distribution. La coupe topographique du Kérala est assez simple et s'étend de 0 à 2000 mètres d'altitude. La distance à la mer a été mesurée en bandes de 5 kilomètres. Cette première variable a été utilisée afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'enclavement des Ghâts vient perturber le modèle égalitaire de l'alphabétisation pour tous (cf. fig. n°27).

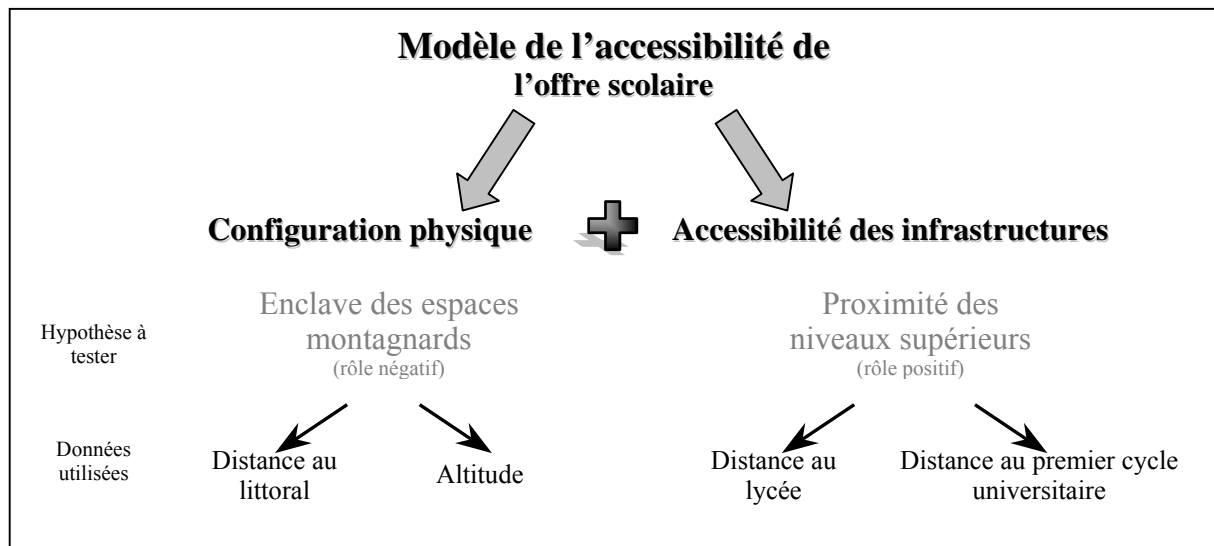
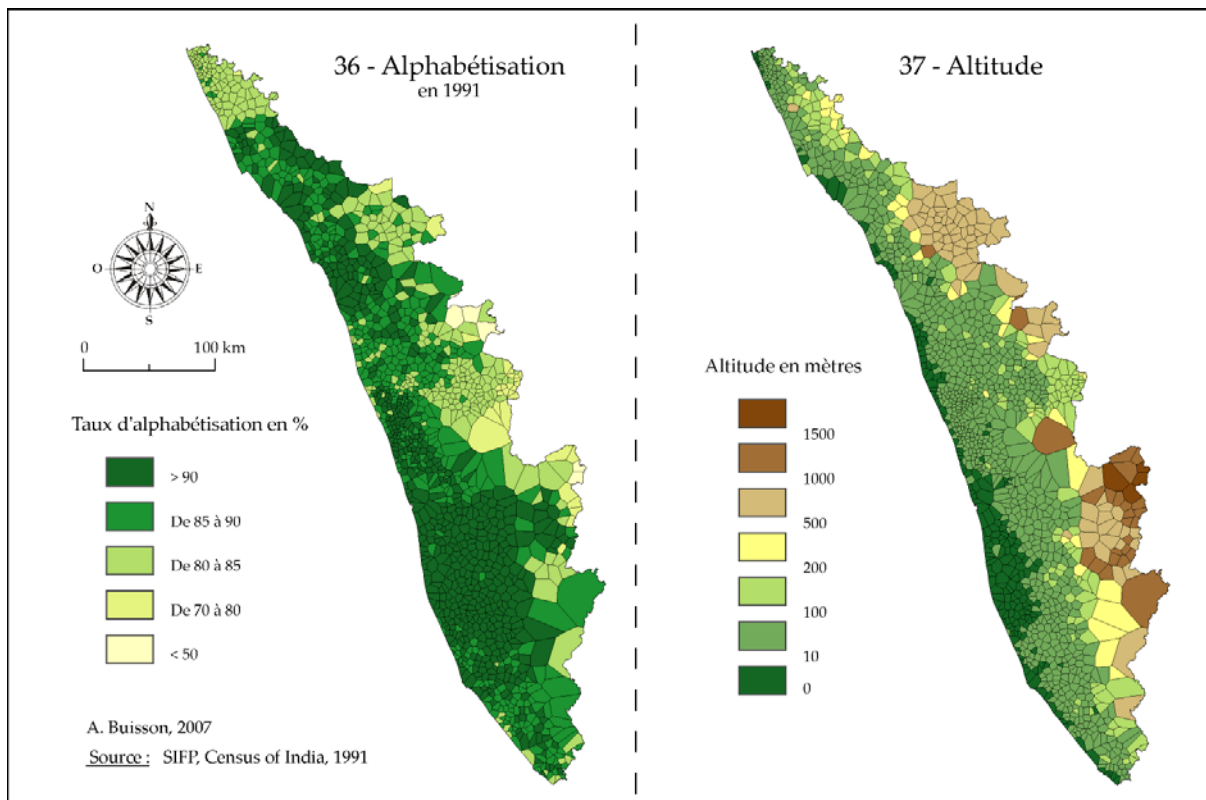
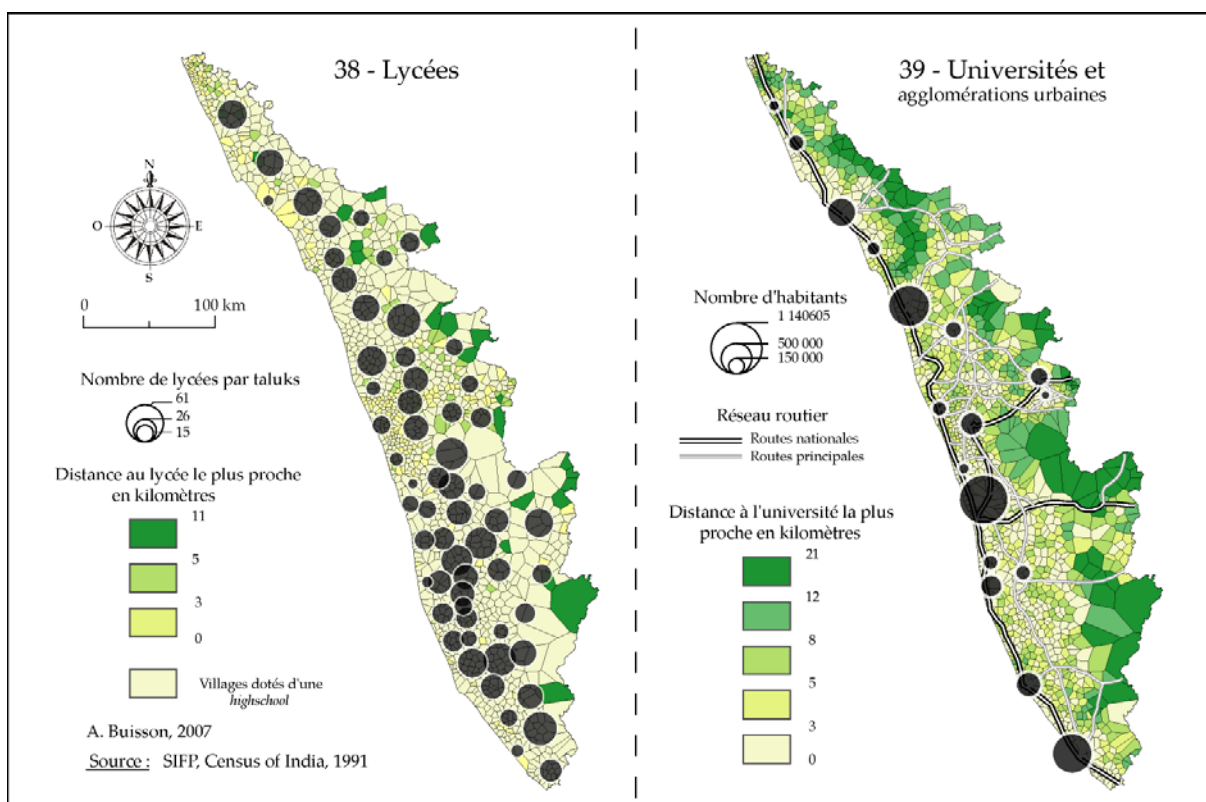


Fig. n°27 : Construction du modèle strictement spatial de l'alphabétisation

Ce schéma représente les différentes variables qui seront testées pas à pas dans une régression multiple afin de vérifier les hypothèses qui sont relatives au rôle de l'accessibilité de l'offre scolaire sur l'alphabétisation.



Carte n°36 et 37 : Alphabétisation et relief au Kérala en 1991



Cartes n°38 et 39 : Accessibilité de l'offre scolaire au Kérala à l'échelle des villages en 1991

Le deuxième élément de la structuration spatiale de l’alphabétisation est celui de l’accessibilité des infrastructures : soit la distance à l’école la plus proche¹⁷⁷. Dans le cadre de l’alphabétisation, la proximité est le facteur clef de la réussite puisqu’elle repose ici sur une distribution spatiale *a priori* quasi équidistante des écoles. Dans un second modèle (celui « des infrastructures ») sont prises en compte la distance au lycée (*highschool* et *highsecondary*) et celle au premier cycle universitaire (*university* et *college*) (cf. fig. n°27). La distance au lycée a été choisie pour vérifier l’hypothèse selon laquelle l’accès à des institutions scolaires de niveau supérieur compte pour l’alphabétisation. D’un autre côté, utiliser la distance au premier cycle universitaire permet de mettre en évidence le rôle primordial de ces établissements à deux niveaux. Ils reflètent en partie la hiérarchie des espaces ruraux qui sont plus ou moins bien dotés et intègrent la distribution dissymétrique des villes¹⁷⁸. Ils structurent fortement l’espace kéralais en termes d’éducation car ils se posent comme un encouragement au processus d’alphabétisation : les échanges entre les différentes zones conduisent à des relations de dépendance. Nous pouvons d’ailleurs percevoir dans la comparaison de la carte de l’alphabétisation à celle de l’altitude, ou à celles de l’accessibilité des infrastructures des niveaux supérieurs une partie de ces relations de dépendance (cf. cartes n°36 à 39).

Afin d’évaluer le poids de chacun des éléments qui structurent l’espace et qui viennent influencer les opportunités éducatives offertes au Kérala nous avons d’abord testé séparément les deux régressions (cf. tableau n°14).

Variables utilisées	Modèle physique	Modèle des infrastructures	Modèle de l’accessibilité de l’offre scolaire physique + infrastructures
Altitude	0.28	-	0.16
Distance au littoral	0.22	-	0.19
Distance à l’université	-	0.29	0.16
Distance au lycée	-	0.33	0.28
R²	0.22	0.24	0.33

Source : SIFP/Census of India, 1991

Tableau n°14 : Résultats des modèles de régression de l’alphabétisation sur le rôle de l’accessibilité de l’offre scolaire

Le poids des différentes variables de l’espace kéralais est mesuré par les coefficients beta. Le coefficient *beta* correspond au coefficient de corrélation partielle standardisé.

¹⁷⁷ Lorsque l’école est située dans le village, la distance est égale à 0. C’est le cas de la quasi-totalité des écoles primaires et primaires supérieures.

¹⁷⁸ Ce qui nous dispense d’utiliser la distance à la ville dans notre analyse exploratoire pour éviter les redondances.

Le modèle « physique » de l'alphabétisation explique 22% de la variance. Ce résultat permet de mettre en évidence d'abord l'absence de relation strictement linéaire entre alphabétisation et milieu physique. Alors que la représentation cartographique des données sur l'altitude et l'alphabétisation (cf. cartes n°36 et 37) présentait une relation *a priori* assez élevée, elle reste moins évidente au niveau des données physiques.

Le modèle « des infrastructures », quant à lui permet d'expliquer 24 % de la variance. Et si nous ajoutons l'information apportée par les données physiques, autrement dit si nous testons le modèle de l'accessibilité de l'offre scolaire complet, nous obtenons 33% de variance expliquée. Il est possible donc d'enrichir la régression qui ne tient compte que de la présence d'infrastructures à proximité par l'intégration des données sur l'altitude et la distance au littoral pour mesurer le poids de l'accessibilité de l'offre scolaire sur la distribution de l'alphabétisation. Le fait que les deux régressions (configuration physique/accessibilité des infrastructures) ne s'ajoutent pas complètement amène à penser qu'une part de l'information spatiale de l'offre éducative est donc elle-même déjà contrainte par le milieu. De plus le mode de calcul des distances au lycée et à l'université, à vol d'oiseau, c'est-à-dire détaché des contraintes physiques, induit un léger biais qui sous-estime le déséquilibre qui existe dans les formes spatiales de l'alphabétisation. L'offre scolaire est d'autant plus contrainte par le milieu que les distances aux infrastructures sont plus importantes en altitude. La disponibilité de ces services décroît plus rapidement car l'espace est moins bien desservi (cf. cartes n°38 et 39).

Cette logique permet de relativiser l'idée d'un modèle égalitaire véhiculé à l'échelle globale au niveau du Kérala : celle de la présence systématique d'une école dans un rayon de trois kilomètres comme garantie de l'alphabétisation totale de tout le pays. Non seulement l'alphabétisation n'est pas totale, mais elle est structurée en partie par l'organisation spatiale du territoire kéralais. Cette explication valorise donc un certain déterminisme physique qui ne profite pas aux espaces montagnards en marge.

Cependant la structure géographique de l'espace et la distribution de l'offre éducative n'est pas l'unique réponse à apporter pour comprendre les modalités spatiales de l'alphabétisation au Kérala. Le contexte social des villages, largement influencé par la caste et la vulnérabilité sociale de certaines populations reste aussi un élément structurel fondamental de l'alphabétisation.

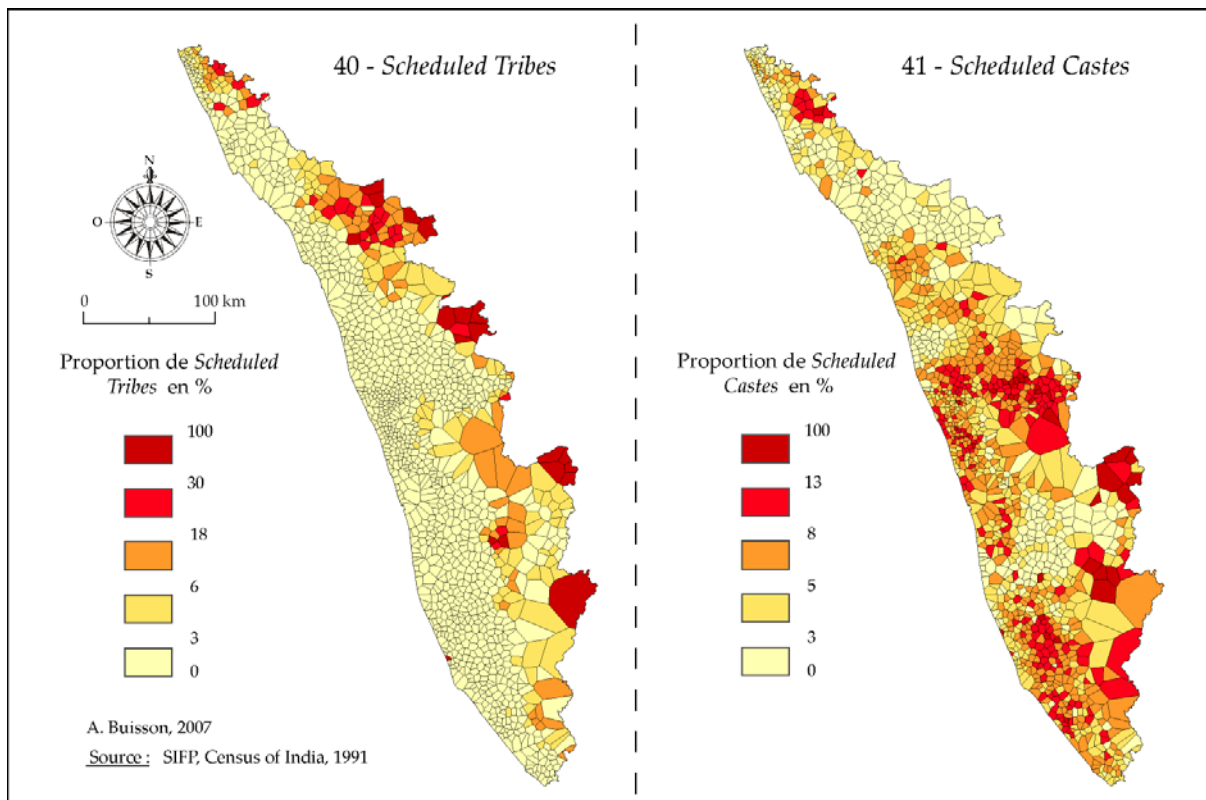
5.2.2 Intégration du contexte social de l'alphabétisation

Afin de poursuivre la modélisation de l'alphabétisation du Kerala à partir des données du recensement, il est possible d'adopter la classification administrative des populations *Scheduled Castes* et *Scheduled Tribes* et d'utiliser le contexte social des villages.

Dans un premier temps, nous observons que la distribution des ST est fortement corrélée avec le taux d'alphabétisation ($r = 0,44$ en 1991, cf. fig. n°25) ce qui traduit l'idée de marginalisation de ces groupes. La répartition géographique de ces populations (cf. cartes n°40 et 41) coïncide *a priori* avec les zones où l'alphabétisation est la plus faible, c'est-à-dire à l'est dans les Ghâts. Comme elles présentent généralement des taux extrêmement faibles (cf. tableau n°11), les disparités observées dans les zones montagnardes sont le reflet du manque d'intégration de ces populations. La corrélation avec les populations *dalits* est moindre ($r = 0,17$ en 1991) mais reste significative. Cette information confirme que la variance observée au niveau de l'alphabétisation sur l'ensemble du territoire kéralais peut trouver une partie de son explication dans le contexte social des villages par la présence des populations définies comme vulnérables.

La présence de ces populations revient à expliquer le modèle de l'offre scolaire défini précédemment. Une régression qui prend en compte le pourcentage des SC et celle des ST débouche sur 25 % de variance expliquée. Un des moyens d'améliorer le modèle revient à raisonner non plus uniquement au niveau de la mise à l'écart de ces populations mais à insister sur la marginalisation de certains territoires, dont les zones montagnardes en particulier. Il faut alors proposer un modèle socio-spatial de l'alphabétisation (cf. fig. n°28).

Cette démarche se justifie notamment par le poids que représentent les ST dans un modèle spatial de l'alphabétisation. Il faut alors se tourner du côté des infrastructures. C'est en effet parce que les ST habitent un espace montagnard moins desservi en établissements de niveau supérieur que, de fait, l'accès à ces services pèse davantage dans leurs opportunités d'éducation. Et c'est aussi parce que les populations *dalits* ont moins d'opportunités sociales et éducatives au départ, que leur environnement spatial proche compte pour une bonne part dans leur émancipation sociale (Singh P., 1989). À l'échelle locale, c'est un contexte scolaire favorable qui va aider à l'insertion des hors castes dans la dynamique éducative, ne serait-ce que par la multiplication des choix de scolarisation dans les villages qui comportent des infrastructures de tous les niveaux (Upendranadh K., 1994). C'est ce que nous observons dans la localisation des SC, les taux d'alphabétisation vont grimper dans les zones où l'alphabétisation est la plus forte. Nous pouvons alors supposer que le déterminisme spatial de l'alphabétisation repose bien sur la structuration sociale des villages du fait de la présence des SC et ST (cf. cartes n°40 et 41).



Cartes n°40 et 41 : Proportion des populations définies comme vulnérables (SC et ST) au Kérala à l'échelle des villages en 1991

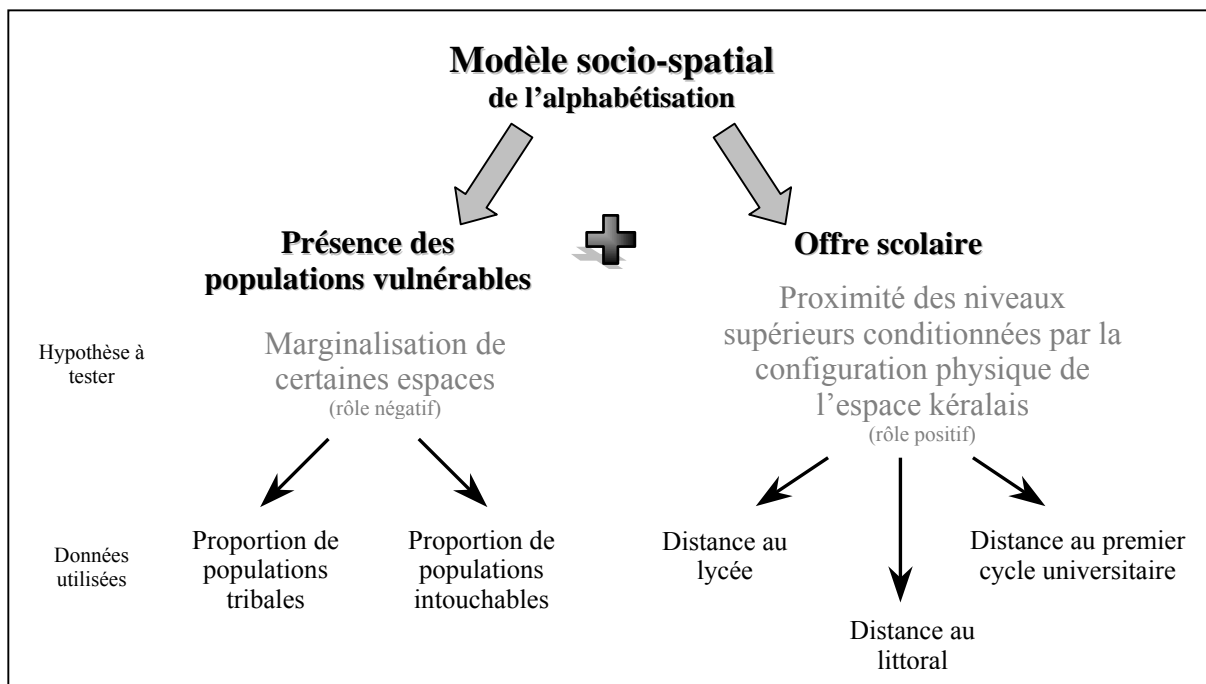


Fig. n°28 : Construction du modèle socio-spatial de l'alphabétisation

Nous proposons un modèle final qui met en jeu

- l'accessibilité de l'offre scolaire (c'est-à-dire la présence de lycées et d'établissements universitaires de premier cycle conditionnée par la structuration physique du Kérala) (cf. fig. n°28),
- la présence des *Scheduled Castes* et des *Scheduled Tribes*

Ce modèle explique 37% de la variance (cf. tableau n°15). L'intégration de l'accessibilité de l'offre scolaire dans le modèle permet de mettre en évidence la relation d'échange entre les milieux et se présente comme une ouverture sur la hiérarchie des espaces ruraux. L'utilisation des données de la population tribale permet aussi de s'affranchir de la redondance contenue dans le premier modèle entre l'altitude et la distance à la mer. À ce moment là, la structuration physique du Kérala en bandes s'exprime à travers une variable qui met en cause la proximité de l'échange : celle de l'offre scolaire effective et la dépendance de certains espaces à la zone littorale.

L'analyse exploratoire des données nous autorise à affiner l'information relative au phénomène éducatif tout en posant les jalons d'un modèle social-spatial de l'alphabétisation : ce n'est plus l'observation et l'explication de la distribution de l'alphabétisation observée par d'autres formes spatiales structurantes qui sont mises en évidence mais l'intégration des individus à l'identification des différentes zones d'alphabétisation.

Variables utilisées	Modèle du contexte social	Modèle de l'accessibilité de l'offre scolaire	Modèle socio-spatial contexte social + accessibilité de l'offre scolaire
Proportion de SC	0.25	-	0.15
Proportion de ST	0.49	-	0.27
Altitude	-	0.28	0.19
Distance à l'université	-	0.2	0.15
Distance au lycée	-	0.29	0.23
R²	0.25	0.31	0.37

Source : SIFP/Census of India, 1991

Tableau n°15 : Résultats des modèles de régression de l'alphabétisation sur le rôle du contexte social et de l'accessibilité de l'offre scolaire

Insister sur la dimension spatiale de l'alphabétisation permet donc d'élargir la simple vision statistique du phénomène. C'est une démarche qui repose sur le présupposé selon lequel les formes spatiales que nous observons peuvent exprimer des règles simples, des règles fondées (Brunet R., 2005). La transcription spatiale de l'alphabétisation est aussi le reflet de dynamiques locales qui peuvent promouvoir ou limiter la diffusion de l'éducation sur

un territoire. L'alphabétisation n'est plus un indicateur indirect hors de son contexte mais elle est alors replacée dans les processus sociaux qui l'accompagnent.

Ensuite, la prise en compte de données relatives au contexte social de villages permet de replacer l'alphabétisation dans son contexte territorial local. La structure de l'alphabétisation trouve une partie de son explication dans des caractères qui président à la géographie de l'offre scolaire, et l'intégration des populations en marge dans leur environnement socio-spatial. Il faut, à présent, explorer les limites de cette démarche.

5.2.3 *Limites du modèle*

Grâce à l'analyse exploratoire des données du recensement de 1991, nous avons posé les bases de la structure territoriale de l'alphabétisation au Kerala. Cela dit, certaines questions quant à la validité et l'interprétation du modèle subsistent, en ce qui concerne notamment les caractères utilisés dans la régression, et les résultats obtenus.

La première limite de l'utilisation de modèles de régressions pour l'ensemble des villages réside dans la distribution même de l'alphabétisation. D'une part, nous observons la saturation des taux et donc des variations assez minimes. D'autre part, il y a la question du gradient ouest-est qui doit être dépassée. C'est l'idée que nous retrouvons sur la droite de régression entre l'alphabétisation et l'altitude (cf. fig. n°29).

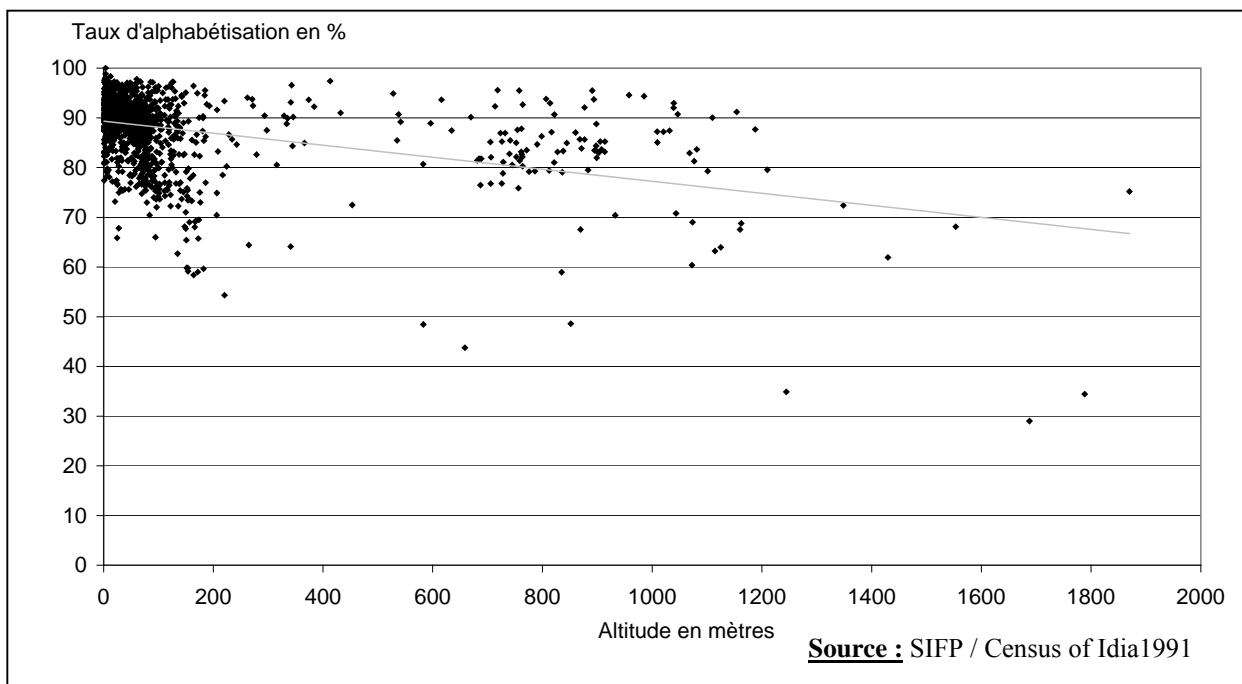
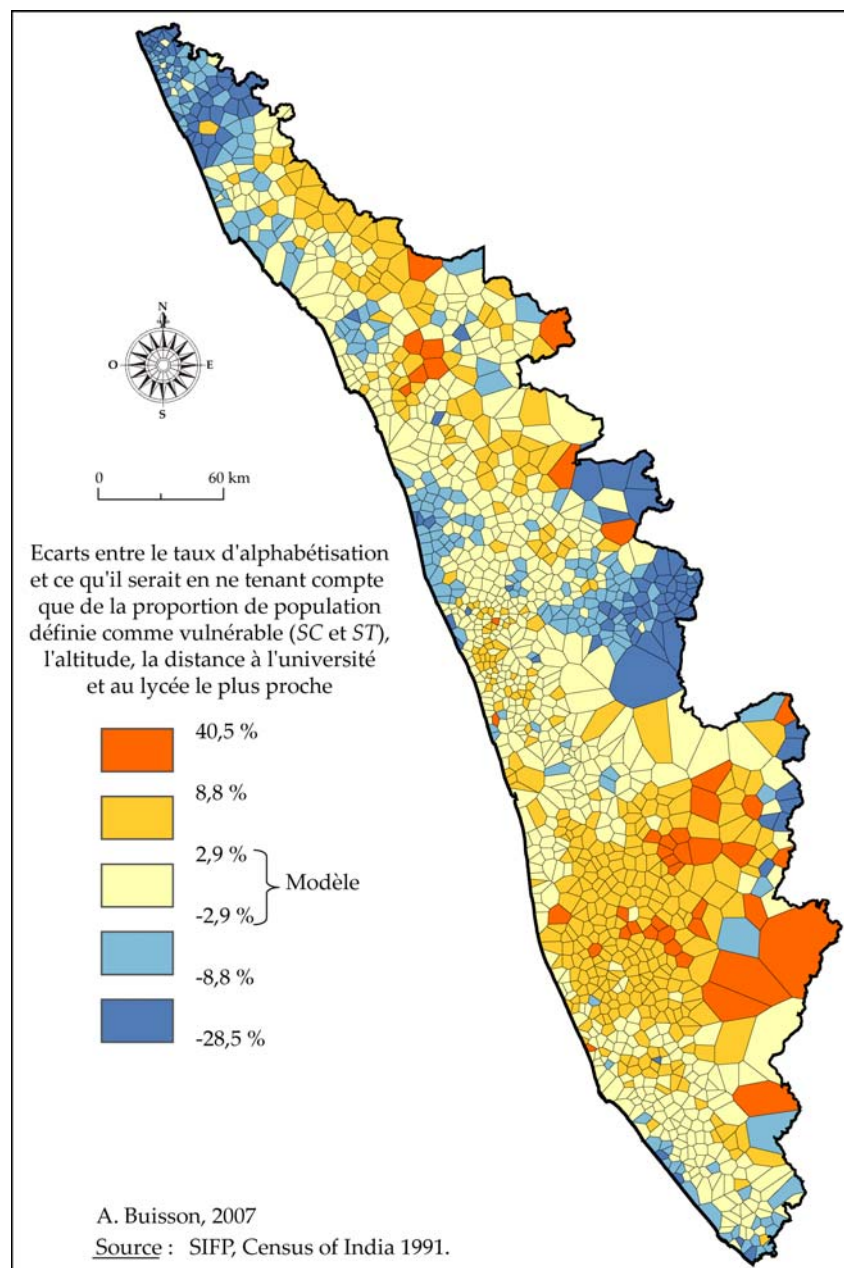


Fig. n°29 : Droite de régression entre le taux d'alphabétisation et l'altitude en 1991

La relation décroissante est plus effective lorsqu'on monte en altitude. En effet, le nombre de villages présents dans cette zone, ce qui crée un bruit statistique (il ne faut pas oublier que 79% des villages ont une altitude inférieure à 100 mètres) s'ajoute à la concentration des taux d'alphabétisation d'un niveau élevé à des altitudes basses. Mais encore, lorsque nous observons les relations entre le taux d'alphabétisation et la distance à l'université, ou bien la proportion de populations définies comme vulnérables (les SC et les ST), la structuration du territoire kéralais apparaît, puisqu'elle est intrinsèque aux variables choisies. Il est évident que les villages les moins desservis en infrastructures scolaires et présentant un contexte social moins favorisé sont ceux des espaces en marge et leur alphabétisation est donc dépendante de leur localisation dans l'espace kéralais. Nous avons alors repris l'ensemble de nos modèles en posant le taux d'alphabétisation des femmes comme variable dépendante. La plus grande variance qu'offre cet indicateur aurait pu palier au problème de saturation et de distribution spatiale ouest-est de l'alphabétisation. Les coefficients de corrélation sont inférieurs à ceux obtenus pour la variable « taux d'alphabétisation ». Les modèles de régression ont été testés selon la même procédure. Le modèle final qui inclut altitude, distance à l'université et au lycée le plus proche, proportion de SC et de ST n'explique que 31% de la variance.

La seconde limite découle de la première et concerne la cartographie des résidus du modèle socio-spatial de l'alphabétisation (cf. carte n°42). Les écarts au modèle socio-spatial de l'alphabétisation présentent une autocorrélation spatiale assez forte et très localisée. Cela dit, la régionalisation des résidus nous permet d'avancer de nouveaux arguments. Au nord, dans le district de *Kannur* sont situés les résidus négatifs, surestimés par le modèle, qui correspondent aux zones les moins alphabétisées en général. La lente progression de l'éducation vers le nord n'a pas atteint son but d'alphabétisation « totale » en 1991 (ni en 2001 par ailleurs). Et nous pouvons voir dans ce cas extrême la continuation des disparités géographiques nord-sud qui ne se sont pas développées à la même vitesse. L'autre région de très fort résidus négatifs correspond aux marges est des espaces montagnards et traduit leur enclavement. La répartition quasi-équidistante des écoles ne contrebalance pas la structuration physique de cette région. De plus, le déséquilibre spatial du modèle éducatif kéralais met l'accent sur la localisation des ST dans ces régions qui, nous l'avons vu, ne bénéficient pas des mêmes opportunités. Elle peut alors se poser comme un indicateur de décalage éducatif en milieu montagnard c'est-à-dire que la présence des populations tribales vient signaler un déséquilibre de l'offre. Enfin, les régions où sont situées les résidus positifs, c'est-à-dire où les populations sont plus alphabétisées qu'elles ne devraient si on ne tenait compte que du

modèle de régression multiple, correspondent aux zones du Centre du Kérala, au niveau de *Kottayam*. Cas extrême opposé, ces zones sont « suralphabétisées ». Elles ont toujours été le berceau de l’alphabétisation. D’un point de vue historique, elles fondent le départ de la « machine éducative » kéralaise, d’un point de vue politique elles ont été les premières à bénéficier des campagnes de développement successives. Il faut voir alors, dans cette recomposition des extrêmes, une indication des modalités d’intégration des populations dans des logiques locales plus complexes.



Carte n°42 : Résultats du modèle socio-spatial de l’alphabétisation à l’échelle des villages en 1991

La troisième limite réside dans l'utilisation des données de 1991. Faute d'avoir l'intégralité des données du *Census* de 2001, il est difficile de comparer l'accessibilité de l'éducation entre les deux recensements. En remplaçant les données relatives à l'accessibilité des infrastructures scolaires par la distance à la ville on obtient des résultats moins satisfaisants comparés à ceux de 1991 (avec un r^2 de 0,22) (cf. annexe n°7). La validité du modèle de régression proposé est d'envisager la structure globale de l'alphabétisation plutôt qu'une vision de la réalité exprimée dans le dernier recensement de 2001. D'autant plus que la variation entre 1991 et 2001 reste très faible, la plupart des villages ayant déjà des taux saturés. La structure globale de l'alphabétisation est restée la même et c'est pour cela que la nature dynamique de l'éducation sera explorée à travers le jeu des échelles dans le **chapitre 6**.

Pour conclure, l'utilisation de modèles de régression a permis de souligner le rôle du contexte socio-spatial des villages sur l'alphabétisation. Cela dit, les limites observées ouvrent d'autres perspectives. Le fonctionnement territorial qui se lit dans les formes spatiales de l'alphabétisation doit être mieux mis en valeur.

De nouvelles hypothèses découlent de ces observations à une échelle régionale, il n'y a pas qu'un seul facteur. Il faut donc aller plus loin dans notre réflexion et envisager alors les différents degrés de structuration des formes spatiales de l'alphabétisation par le fonctionnement territorial du Kérala, ce qui nous invite à procéder à un découpage régional de l'espace.

5.3 Fonctionnement régional de l'éducation au Kérala

Au Kérala, nous l'avons vu précédemment, l'organisation spatiale du territoire peut se lire dans les formes spatiales de l'alphabétisation. Un moyen de s'affranchir de cette configuration globale est de raisonner, non plus à l'échelle de tous les villages de cet État, mais de définir des sous-ensembles régionaux dont le fonctionnement est *a priori* différent. Cette hypothèse qui est généralement admise dans la spécification des régions économiques et géographiques du Kérala devrait nous amener à affiner encore la compréhension des mécanismes de l'alphabétisation sur ce territoire.

En effet, il faut mettre plus en avant le pouvoir structurant de l'espace sur les phénomènes sociaux auxquels l'alphabétisation appartient. L'espace kéralais porte en son sein un ensemble de marques historiques, sociales et économiques qu'il est bon de décliner avec les processus qui conditionnent la bonne marche de l'éducation. Il faut rappeler qu'il est communément accepté de diviser le territoire du Kérala en trois ensembles régionaux qui n'offrent pas le même paysage géographique (Franke R., Chasin B., 1994 ; Georges T., 1988)

(cf. carte n°30) :

- les *highlands* (hautes terres, dont l'altitude est > 76 mètres), soit l'espace des forêts et de la culture des épices,

- Les *midlands* (terres du milieu, dont l'altitude est comprise entre 7,6 et 76 mètres), soit les terres cultivées (rizières et noix de coco),

- Les *lowlands* (basses terres, dont l'altitude est $< 7,6$ mètres), soit les espaces lagunaires propices à la pêche.

En quoi cette organisation territoriale influence-t-elle le domaine éducatif et comment l'intégrer dans une approche plus fine de l'alphabétisation ?

Pour répondre à ces questions, il faut dans un premier temps reprendre une analyse de données mais cette fois en conservant le découpage territorial du Kérala. Dans un second temps, nous pourrions mettre en évidence les particularités des espaces montagnards dont l'organisation territoriale a le plus haut pouvoir structurant sur l'alphabétisation. Enfin, dans un troisième temps, il faudra dériver vers une approche plus conceptuelle du processus éducatif et relier contexte socio-spatial de l'éducation et alphabétisation

5.3.1 Découpage territorial des données de l'alphabétisation

La base de données a été découpée en trois sous-ensembles selon la variable de l'altitude et les modèles de régression précédents ont été testés pour chaque sous-ensemble. Une variable a été rajoutée : celle de la taille des villages. Son utilisation va permettre de tenir compte de l'importance de l'alphabétisation en tant qu'événement humain. Le rôle de cette dimension dans l'intégration à un processus éducatif doit s'évaluer, dans ce cas, non pas au niveau des individus, mais au niveau de l'importance du village (Oliveau S., 2003). La centralité d'une entité villageoise peut s'exercer aussi dans le domaine des opportunités éducatives qu'elle offre. Il est évident, à ce moment là, qu'un village très habité a plus de chances de disposer de l'ensemble des infrastructures scolaires que des villages moins peuplés.

Nous obtenons des taux de corrélation assez différents de ceux que nous avons à l'échelle de tous les villages (cf. tableau n°16). Les résultats que nous présentons dans le tableau n°16 vont nous permettre de nous affranchir directement d'un certain nombre d'éléments. Dans les *lowlands* les variables choisies ne sont pas ou peu corrélées avec l'alphabétisation sauf pour la variable « distance à la mer ». Le sens positif cette relation entre « alphabétisation » et « distance à la mer » peut signaler la présence des villages de pêcheurs

sur le littoral, dont l'alphabétisation est moindre. Néanmoins, la saturation des taux sur les zones littorales, la faible amplitude de l'altitude et la grande disponibilité des infrastructures de niveau supérieur dans cette zone entraîne une faible variance difficilement interprétable. Plus précisément, le fait que les taux d'alphabétisation oscillent entre 77,4 % et 100 %, n'offrant que peu de variations induit donc une absence de relation avec les données précédemment mises en valeur. Il est impossible d'utiliser les modèles de régression généraux de l'alphabétisation pour rendre compte des réalités du mécanisme éducatif dans cette zone. Il faudra alors envisager d'autres méthodes.

Avec ces coefficients encore faibles mais significatifs, les *midlands* semblent réaffirmer notre réflexion sur l'accessibilité. Nous percevons bien le rôle de la distance aux infrastructures qui ne semble pas être négligeable. Nous retrouvons cette idée d'ailleurs avec les implications de l'urbain sur la distribution des opportunités éducatives. Par contre l'absence de relation entre le taux d'alphabétisation et la distance au littoral s'explique très bien par la structure interne de la variable « distance à la mer », qui n'offre au niveau des *midlands* qu'une variabilité réduite. Le rôle de la structuration physique reste encore à relativiser puisque les choix du découpage altitudinal ont défini un intervalle de variation des valeurs peu important.

	Lowlands (188 villages)	Midlands (759 villages)	Highlands (437 villages)	Villages dont l'altitude > 500 mètres (109 villages)
Altitude	0.07 0.3656	-0.22 0.0000	-0.25 0.0000	-0.45 0.0000
Distance à la mer	0.53 0.0000	0.13 0.0004	-0.43 0.0000	-0.33 0.0005
Distance au Lycée	-0.11 0.1229	-0.25 0.0000	-0.42 0.0000	-0.44 0.0000
Distance à l'université	-0.06 0.4159	-0.35 0.0000	-0.21 0.0000	-0.43 0.0000
Proportion de SC	0.17 0.0170	-0.001 0.9607	-0.32 0.0000	-0.22 0.0230
Proportion de ST	0.03 0.6369	-0.24 0.0000	-0.39 0.0000	-0.59 0.0000
Proportion de population vulnérable (SC+ST)	0.11 0.1451	-0.11 0.0036	-0.53 0.0000	-0.68 0.0000
Taille des villages	-0.22 0.0028	0.2 0.0000	0.33 0.0000	0.37 0.0001

Source : SIFP, Census of India 1991

Tableau n°16 : Coefficients de corrélation et seuils de significativité entre le taux d'alphabétisation et les variables choisies dans les sous-bases de 1991

Les plus forts coefficients de corrélation se retrouvent dans la base *highlands*. L'influence du contexte socio-spatial tel que nous l'avons défini apparaît assez clairement dans les espaces montagnards. C'est dans cette zone que nous avons les écarts d'alphabétisation les plus importants (entre 29% et 97,4%) et c'est dans cette zone que l'importance des éléments structurants de l'alphabétisation est la plus nette. Cette idée de structure de l'alphabétisation en fonction du contexte socio-spatial se valide d'autant mieux si nous resserrons le découpage et si nous ne considérons que les villages dont l'altitude est supérieure à 500 mètres. La marginalisation sociale et spatiale de cette zone joue un rôle considérable sur les taux d'alphabétisation, rôle qu'il faut mettre en perspective.

L'appartenance à un sous-ensemble régional conditionne différemment l'alphabétisation. Dans les espaces montagnards, le contexte socio-spatial tel que nous l'avons défini semble avoir un haut pouvoir structurant. Nous devons donc nous focaliser sur cette région et tester nos modèles de régression dans ce sous-ensemble.

5.3.2 Modèles de régression dans les espaces montagnards

Afin de souligner l'importance du contexte socio-spatial des villages appartenant aux espaces montagnards, il est nécessaire de tester des modèles de régression qui vont mettre en évidence le poids des différents éléments qui structurent territoire et système scolaire. Nous testons donc à nouveau pas à pas la structuration physique de l'alphabétisation, le poids de la distance aux infrastructures et le contexte social des villages (cf. tableau n°17).

Variables utilisées	Modèle de l'accessibilité de l'offre scolaire	Modèle du contexte social	Modèle socio-spatial accessibilité de l'offre scolaire + contexte social
Altitude	0.35	-	0.37
Distance au lycée	0.27	-	0.05
Distance à l'université	0.22	-	0.05
Taille des villages	0.29	-	0.2
Proportion de SC	-	0.38	0.15
Proportion de ST	-	0.59	0.54
R²	0.41	0.51	0.62

Source : SIFP, Census of India, 1991

Tableau n°17 : Résultats des modèles de régression de l'alphabétisation dans les espaces montagnards

Nous obtenons un modèle physique largement conditionné par l'altitude¹⁷⁹. La marginalisation de ces espaces se retrouve notamment au niveau de l'accessibilité des infrastructures et du niveau de centralité des villages. La structuration de l'espace forte est primordiale pour comprendre l'agencement de l'alphabétisation dans cette zone. Un modèle de régression qui met en œuvre l'altitude, la distance au lycée, la distance à l'université et la taille des villages permet d'expliquer 41 % de variance. Ce premier résultat montre bien le lien qui existe entre la structure spatiale des opportunités éducatives et la distribution de l'alphabétisation dans ces villages.

Après avoir montré l'importance de l'accessibilité du circuit scolaire, il faut intégrer le contexte social des villages. Si nous cherchons à mesurer le niveau de structuration de l'alphabétisation dans ces espaces, il faut se tourner vers la présence des populations définies comme vulnérables (soit la proportion de *Scheduled Castes* et de *Scheduled Tribes*) qui conditionne fortement le modèle social de l'alphabétisation, puisque l'utilisation de ces deux variables nous amène à 51% de variance expliquée (cf. tableau n°17).

Nous pouvons proposer un modèle final qui met en œuvre les différents éléments qui déterminent le fonctionnement territorial du circuit éducatif et ses effets sur l'alphabétisation. Nous pouvons lire à travers le tableau que le modèle mis en œuvre est largement conditionné par la structuration physique de cette région, puisque l'altitude a un des plus gros coefficients beta ($\beta = 0,37$). Par contre, la disponibilité de l'offre scolaire présente des poids assez faibles, ce qui indique qu'elle est largement dépendante des contraintes du milieu. L'introduction de la taille fait gagner deux points de variance. Cette variable indique que la hiérarchie des villages au niveau du fonctionnement de ces espaces a bien un pouvoir structurant sur l'alphabétisation. De façon générale, la marginalisation des espaces montagnards par rapport à l'ensemble du Kérala se lit dans les disparités locales de l'alphabétisation.

Il existe donc bien un modèle socio-spatial de l'alphabétisation qui reflète la structure territoriale du Kérala, et surtout celle des espaces montagnards en marge, c'est-à-dire là où les taux d'alphabétisation n'ont pas été homogénéisés par les politiques d'alphabétisation totale. Par contre, dans les espaces où les taux sont saturés, il est difficile de mettre en évidence ce modèle. Il faudra élargir une vision de l'éducation trop dépendante de l'alphabétisation et définir de nouveaux éléments d'analyse susceptibles de cerner les enjeux de l'éducation dans ces espaces.

¹⁷⁹ L'ajout de la variable « distance à la mer » dans un modèle de régression simple entre taux d'alphabétisation et altitude ne fait gagner qu'un point de variance à un r^2 de 0,2.

5.3.3 Vers un modèle conceptuel de l'alphabétisation

La mesure des disparités régionales de l'alphabétisation dans une perspective expérimentale a permis de mettre en avant un certain nombre d'éléments. L'éducation ne se mesure pas : elle s'appréhende à l'aide d'indicateurs indirects, et aussi à travers les infrastructures scolaires présentes sur un territoire. Insister sur la dimension spatiale du phénomène éducatif est un moyen d'enrichir une vision globale de l'éducation réduite au spectre de l'alphabétisation. En utilisant des méthodes d'exploration des données il est possible de donner du sens à des corrélations entre la structure spatiale des taux d'alphabétisation et la distribution des infrastructures scolaires. Pour optimiser l'utilisation des données censitaires, l'analyse de la structuration de l'espace par l'alphabétisation passe aussi par l'intégration des données relatives à la population. Une telle approche de l'alphabétisation a été plus efficace parce qu'elle a permis de mettre en évidence une géographie des inégalités à laquelle l'éducation participe forcément puisqu'elle se pose comme un vecteur de changement social. La structuration de l'espace par l'alphabétisation est apparu, en quelque sorte, comme la traduction du modèle social d'un territoire donné.

Nous avons pu donc mettre en évidence une structuration forte de l'alphabétisation par le fonctionnement territorial de la dynamique éducative. Mais cela ne suffit pas, la saturation des taux de l'alphabétisation sur les espaces littoraux et de faible altitude invite à de nouvelles réflexions sur une approche géographique des processus éducatifs au Kérala. On a atteint la limite de l'indicateur « taux d'alphabétisation ». L'analyse de données a été moins efficace pour mettre en perspective les réalités de l'éducation dans ces régions. Cette constatation ouvre la voie sur une approche plus conceptuelle de la dynamique scolaire au delà de la simple alphabétisation. Les question de qualité – réelle ou représentée – doivent être déclinées car elles sont symptomatiques de nouvelles hiérarchies sous-jacentes au système éducatif kéralais.

CHAPITRE 6

MODÉLISATION MULTI-NIVEAUX DU PROCESSUS ÉDUCATIF AU KÉRALA

Le modèle éducatif kéralais, nous l'avons vu, repose surtout sur ses progrès en matière d'alphabétisation. Une approche horizontale de cet indicateur à une échelle locale nous a permis d'explorer les formes d'un mode de fonctionnement régional du système éducatif (cf. **chapitre 5**). L'existence d'un modèle socio-spatial de l'alphabétisation montre de manière assez forte un ensemble de liens entre le fonctionnement territorial kéralais et les dynamiques d'alphabétisation. À présent, nous pouvons considérer que l'alphabétisation reflète en elle-même des processus plus complexes internes au phénomène éducatif. Même si elle concerne les individus, l'alphabétisation est vue par les politiques comme une première phase vers l'éducation universelle. Il faut alors aller plus loin et estimer ce qui vient après l'étape de l'alphabétisation. Nous retombons de ce fait dans des questions de mesure de l'éducation que la subjectivité rend difficilement abordable.

Nous ne pouvons pas « mesurer » l'éducation, nous l'avons vu tout au long de notre analyse, mais il est possible de dépasser l'alphabétisation, indicateur qui dans le cas kéralais s'avère insuffisant. Nous partirons alors d'une conception assez globale de l'éducation pour y intégrer d'une part les contraintes territoriales qui s'échelonnent sur différents niveaux, et d'autre part les contraintes socio-économiques qui conditionnent les choix de scolarisation (cf. **chapitre 1** fig. n°3). L'éducation dépend du contexte global : ce sont les politiques qui ont forgé et qui forgent l'accessibilité des infrastructures et la mise à disposition d'un système scolaire efficace. L'éducation est aussi liée aux individus qui répondent de façon plus ou moins massive à un idéal d'instruction pour le plus grand nombre. Il existe donc un ensemble de liens entre les différents niveaux géographiques au sein desquels s'expriment les

dynamiques du processus éducatif. Comment rallier alors des phénomènes qui sont en interaction puisque les individus forgent eux-mêmes leurs opportunités éducatives et leurs perspectives de changement social à partir du système qui leur a été légué ? Les facteurs de promotion et de contraintes de l'éducation n'ont pas le même impact selon le lieu où on se trouve et l'échelle à laquelle on se place. De plus, à l'heure actuelle, la course vers une éducation qualifiante, et une éducation de qualité crée de l'inégalité. Les disparités que nous observons dans la répartition des « bonnes » écoles et dans la participation à un circuit éducatif efficace sont le reflet de dysfonctionnements au sein du modèle éducatif idéal incarné par le système scolaire kéralais. L'intégration suggérée par la démarche éducative ne se mesure pas à l'ampleur de la réussite en termes d'alphabétisation mais davantage dans le développement d'un système scolaire dont la qualité est démocratisée. Nous allons voir qu'en se rapprochant d'une analyse du système scolaire dans son ensemble, nous allons être confrontés à de nouvelles disparités territoriales.

Pour approcher le processus éducatif au Kérala de manière plus exhaustive, il faut, dans un premier temps, redéfinir en termes plus pertinents les enjeux de l'accessibilité de l'éducation. Dans un second temps, il faut observer la participation au circuit éducatif à différents niveaux. Enfin il est possible de proposer un modèle multi-niveaux du processus éducatif au Kérala qui prend appui sur la dimension complexe de ce phénomène.

6.1 Accessibilité et prestige de l'éducation

Nous avons vu dans le **chapitre 5** que l'accessibilité du système scolaire était largement dépendante du contexte socio-spatial des espaces envisagés. Il s'agit maintenant de définir ce qui conditionne les comportements scolaires au-delà de la description objective des infrastructures présentes au Kérala.

Pour cela, nous examinerons les principaux critères de qualité du système scolaire. Ensuite, il est nécessaire d'introduire la dimension subjective des comportements scolaires, la qualité de l'éducation étant aussi affaire de représentations. Enfin, nous replacerons ces éléments à différents niveaux d'analyse afin de rallier formes spatiales observées au niveau macro et stratégies de scolarisation de niveau micro.

6.1.1 *Qualité effective de l'éducation*

L'État du Kérala a largement dépassé les problématiques de l'alphabétisation. C'est pour cela qu'il se concentre sur des questions telles que le niveau des formations dispensées, la durée des parcours scolaires ou encore le type d'enseignement choisi. Le choix des politiques n'est donc plus conditionné par le développement de l'accessibilité des infrastructures à tout prix. La distribution spatiale quasi équidistante des écoles primaires et primaires supérieures est une preuve conséquente de son avancée par rapport à d'autres États de l'Inde (cf. **chapitre 3**). Par contre, c'est l'accessibilité à une éducation qualifiante, donc de qualité, qui devient une question primordiale pour les individus.

Comment définir cet accès à une éducation qualifiante dans le contexte du Kérala tout en sachant que la définition même de la qualité des systèmes scolaires n'est pas universelle, et que par conséquent les mesures qui en découlent sont hautement subjectives ? Reprenons les quelques définitions de l'U.N.E.S.C.O. (2004) qui vont nous mener sur la piste de critères identifiables et adaptables pour le cas kéralais. « *La qualité est un concept complexe, dynamique, à facettes multiples qui s'appuient sur des données historiques, souvent définies par ce qui fait défaut plutôt que par son contenu. Elle est le reflet de concepts socio-économiques, culturels et politiques au niveau régional, national et mondial* ». Ce concept multidimensionnel de qualité est tel qu'il ne permet pas de fixer un jeu de critères applicables à tous les territoires du monde. Il est donc impossible d'évaluer la qualité d'un système scolaire hors de son contexte (Henaff N., 2004). Nous pouvons néanmoins admettre que les résultats qu'un système scolaire peut offrir aux individus déterminent une éducation de qualité. Nous en déduisons que le fait d'accéder à une éducation de qualité correspond au fait de suivre une formation de longue durée dans une « bonne » école. Au Kérala, cette attitude se traduit par trois éléments majeurs. D'abord la durée de la formation est évidemment le critère de qualité principal : plus la formation reçue est longue, plus on a de chances d'accéder à une éducation réellement qualifiante. Ensuite, le deuxième critère correspond à la langue d'instruction, dans ce cas l'anglais est un gage de meilleure formation. Enfin, un troisième élément est relatif aux infrastructures choisies : le fait d'aller dans une « bonne » école détermine aussi largement la validité des résultats obtenus par la participation à un circuit scolaire.

Revenons au premier élément, soit le niveau de formation offert. Celui-ci rejoint l'idée d'accessibilité aux infrastructures de niveau supérieur développée dans le **chapitre 5**. À présent, nous ne pouvons pas nous contenter de le voir à l'échelle régionale où priment des questions de distance et de proximité de ces infrastructures *a priori* plus qualifiante. Il faut se

tourner vers un niveau plus micro, c'est-à-dire au niveau de l'école elle-même. Même si les individus disposent d'une certaine mobilité au sein du système scolaire, un élève a plus de chances de poursuivre une scolarité longue s'il entame ses études dans une grande structure scolaire que s'il doit en changer (Dubet F., Martucelli D., 1996). De plus, il faut garder à l'esprit qu'un changement d'école en milieu de parcours est souvent synonyme de mobilité spatiale, ce qui n'est pas forcément possible pour tous les individus. La mobilité est, en effet, souvent déterminée par le profil socio-économique des individus ou par leur sexe, les filles étant moins susceptibles de s'éloigner de leur environnement familial, du moins pour leur études. Cette mobilité est donc partie intégrante de la dynamique de la qualité du parcours scolaire. Les individus n'ont pas tous la possibilité de se déplacer pour suivre des études longues.

Pour illustrer cet argument nous pouvons citer en exemple deux écoles. Observons d'abord le cas de l'école de *Saint Mary Pattom* (cf. **chapitre 5** fig. n°23). Celle-ci éclaire parfaitement le dynamisme d'une école qui offre les meilleures opportunités éducatives possibles. Cette école permet l'accès à une éducation de qualité parce qu'elle propose une formation complète. Ce n'est évidemment pas le seul critère qui joue sur le fait que l'école de *Saint Mary Pattom* soit une « bonne » école, reconnue comme telle. Mais c'est le critère clef qui incite *a priori* les parents à envoyer leurs enfants dans une école comme celle-là plutôt que dans une autre.

À l'opposé, l'existence de classes uniques, comme c'est le cas dans l'école de *B.E.M Lower Primary school* de *Kozhikode* (cf. fig. n°30), reflète un certain nombre d'éléments qui mettent en doute la qualité de l'éducation offerte par des arguments *a contrario*. Dans cette petite école de *Kozhikode*, le niveau de formation s'arrête au primaire. Mais en plus de cela, l'enseignement dispensé est regroupé dans une seule classe, ce qui pose à la fois des problèmes de qualité d'enseignement par rapport au niveau de formation attendu, mais aussi des problèmes de taille de la classe, nettement surchargée. Cet exemple permet de voir qu'au-delà de l'abondance des infrastructures présentes sur le sol kéralais, des différences de niveau offert et donc de qualité (réelle et représentée) qui leur est associée existent et sont relativement importantes. Et si l'on ressort également alphabétisé de l'école de *Saint Mary Pattom* comme de la petite école de *Kozhikode*, il est évident que l'on ne possède pas le même bagage éducatif à parcours égal.



Photo : A. Buisson, 2005



Photo : A. Buisson, 2005

Fig. n°30 : Classe unique à Kozhikode, la B.E.M. aided Lower Primary School

Cette école est constituée d'une seule classe qui regroupe près de 72 élèves, du niveau I au niveau V.

La langue d'instruction constitue un autre critère de qualité fondamental. Celle-ci est un facteur qui détermine largement les opportunités d'avenir et d'emploi que l'éducation peut engendrer. Plusieurs raisons expliquent cette condition *sine qua non* d'une éducation de qualité. L'anglais est la langue administrative et reste la langue de l'enseignement à l'université (Crooks N., 1996). Une méconnaissance de l'anglais ferme donc toutes les portes d'accès à l'enseignement supérieur. De plus, l'anglais conditionne largement une mobilité possible vers les autres États de l'Inde ou au niveau international. Enfin, la spécificité linguistique du Kérala ne joue pas pas nécessairement en faveur d'une éducation de qualité. Parallèlement à la nécessité d'une instruction en langue anglaise, l'enseignement en *malayalam* peut avoir des limites. L'utilisation de cette langue n'est possible qu'à l'intérieur du territoire kéralais. De plus, la force identitaire de cette région linguistique réside précisément dans le fait que le *hindi* y est proscrit. En 1951, Le rêve de Nehru d'unification indienne par le *hindi* n'a fait que renforcer les identités régionales et accentuer la séparation entre les langues sanskritiques du Nord et les langues dravidiennes du Sud à laquelle le *malayalam* appartient (Rather A.R., 2004). À l'heure actuelle, même si le *hindi*, qui reste la langue officielle de l'Inde, est enseignée dès le cycle primaire, elle ne constitue en rien un moyen d'instruction efficace au Kérala. La langue d'ouverture vers l'extérieur et vers les hautes strates de la société indienne reste l'anglais (Sharma R.N., 1981).

Il existe aussi une différence entre les cours d'anglais en tant que langue vivante, associés à une instruction en *malayalam* et une instruction entièrement en anglais, nettement plus qualifiante. Et si l'anglais est la clef d'une éducation de qualité au Kérala, son accessibilité n'est évidemment pas systématique. Non seulement les écoles n'offrent pas toutes une telle opportunité, mais surtout les frais d'admission pour une instruction en anglais sont nettement plus élevés (généralement ils sont le double d'une inscription « normale » dans un cursus en *malayalam*, cf. tableau n°18). L'accessibilité réduite à ce type d'éducation qui ouvre sur de meilleures opportunités est symptomatique d'inégalités sociales plus générales. L'anglais reste la langue des élites et l'apanage d'un « *faible pourcentage de la population qui correspond à la classe sociale étroitement intégrée à l'économie et aux techno-structures mondiales* » (Montaut A., 2004 : 71). C'est ainsi que la recherche d'une éducation qualifiante passe obligatoirement par une instruction en anglais, qui est loin d'être offerte à tous les individus.

À titre d'exemple, il est bon de se tourner vers une école comme celle de *Muttakad*, village situé à environ vingt-cinq kilomètres au sud de *Trivandrum*. Les enseignantes présentes lors de l'enquête n'ont qu'une connaissance rudimentaire de l'anglais, ce qui, par ailleurs, a causé quelques difficultés de communication. Les élèves de cette école, issus de

Muttakad, un village de pêcheurs, n'ont, sur place, aucune possibilité d'être éduqué en anglais, la langue d'instruction étant le *malayalam*. Mais, en plus de cela, ils ne bénéficient d'aucun environnement anglophone, puisque les enseignants eux-mêmes ne sont pas instruits en anglais (cf. fig. n°31). Si le niveau de cette école permet d'accéder à une formation secondaire (elle dispense des cours du primaire au primaire supérieur), l'instruction de ces élèves est confinée au *malayalam*, ce qui pose deux problèmes.

D'une part, le bagage éducatif a moins de poids, à niveau équivalent, qu'une instruction en anglais. D'autre part, l'insertion de ces élèves à un cursus anglophone dans des niveaux supérieurs s'avère beaucoup plus difficile. La question de l'anglais touche donc les parcours scolaires dès le niveau primaire. Une instruction en anglais le plus tôt possible est la garantie d'une participation à un circuit scolaire véritablement qualifiant.

	District	Ecoles avec l'anglais comme langue d'instruction						Nombre total d'écoles
		Cours exclusivement en anglais		Cours en anglais en parallèle		Total		
		Nombre d'écoles	en %	Nombre d'écoles	en %	Nombre d'écoles	en %	
Régions du Sud	Thiruvananthapuram	48	5	80	8.4	128	13.4	953
	Kollam	29	3.3	12	1.3	41	4.6	892
	Pathanamthitta	34	4.6	60	8.2	94	12.8	735
	Alappuzha	22	3	85	11.4	107	14.4	744
	Kottayam	38	4.2	52	5.7	90	9.9	909
	Idukki	10	2.2	0	0	10	2.2	464
	Ernakulam	63	6.3	76	7.6	139	14	995
Régions du Nord	Thrissur	32	3.2	27	2.7	59	5.9	997
	Palakkad	26	2.8	30	3.2	56	6	940
	Malappuram	19	1.4	0	0	19	1.4	1 376
	Kozhikkode	8	0.6	19	1.5	27	2.2	1 237
	Wayanad	10	3.4	3	1	13	4.4	294
	Kannur	17	1.3	11	0.9	28	2.2	1 267
	Kasargod	18	3.4	6	1.1	24	4.6	527
Kerala		372	3	461	3.7	833	6.8	12 330

Source : DPI, 2004

Tableau n°18 : Écoles avec l'anglais comme langue d'instruction en 2001

Nous observons un certain nombre de disparités à travers le territoire kéralais sur les opportunités d'être instruit en anglais. Notons la faible proportion des écoles qui proposent l'anglais comme langue d'instruction au niveau global (6,8%). Nous remarquons aussi des disparités entre le Sud du Kérala (excepté pour *Idukki*, un district situé dans les Ghâts, et *Kollam*) (10,2% des écoles disposent de cours en anglais) et le Nord (3,8%).



Fig. n°31 : Environnement malayali à la Primary and Middle School de Muttakkad

Les élèves de cette école baignent dans un environnement exclusivement malayali comme en témoigne la photo du bas.

Le troisième critère pour mesurer la qualité d'un système scolaire est plus difficile à déterminer. Cela tombe sous le sens mais la scolarisation des enfants dans une « bonne » école est évidemment l'assurance d'une éducation de qualité. Par cet adjectif, nous pouvons faire référence au paradoxe du système kéralais développé par les politiques de gauche : les écoles privées sous contrat sont plus importantes en nombre que les écoles publiques¹⁸⁰. La polémique de cette différenciation public/privé¹⁸¹ est exactement celle que nous retrouvons dans un pays comme le notre. D'un côté, l'école privée bénéficie d'une image flatteuse, d'un certain prestige qui incite les parents à y envoyer leurs enfants. D'un autre côté, la réalité de ces écoles privées est, dans certains cas, toute autre et le paiement de frais d'inscription onéreux n'est pas obligatoirement synonyme d'efficacité (Abdul Selim A., 1999). L'interprétation de la répartition spatiale des infrastructures publiques et privées est difficile¹⁸². De plus l'utilisation de la dénomination du type d'administration des écoles ne suffit pas pour mesurer ce critère de qualité. Il faut alors partir d'une équation simple : une bonne école est affaire de réputation et de résultats, et une bonne réputation est affaire de représentations.

Nous avons pu dépasser le débat sur l'alphabétisation comme unique critère de mesure et de réussite de l'éducation. Par contre, la question de la qualité des parcours scolaires proposés doit être analysée plus précisément. Il existe un certain nombre d'éléments qui conditionnent l'accès à une éducation réellement qualifiante. Parmi eux, il apparaît clairement que le niveau de la formation, la langue d'instruction et le type d'administration des établissements dessinent des opportunités éducatives très différentes, et, au final, inégalitaires. Mais cette description des principaux critères de qualité ne suffit pas pour comprendre les nouveaux enjeux du système scolaire kéralais. La réalité est plus complexe puisqu'à cette qualité effective se mêle le jeu des représentations, ce qui brouille les pistes. La scolarisation dans des établissements est aussi et surtout une question de stratégie familiale.

6.1.2 Qualité relative de l'éducation : le jeu des représentations

La course des parents vers la meilleure éducation possible pour leurs enfants est fonction d'un certain nombre de critères de qualité des établissements. Mais les

¹⁸⁰ Sur un total de 12 310 écoles, on dénombre 4 490 écoles publiques, 7 315 écoles privées sous contrat et 515 écoles privées en 2000 (DPI, 2004).

¹⁸¹ Rappelons que les types d'administration des écoles sont au nombre de trois : public, privé sous contrat, privé (cf. tableau n°7).

¹⁸² Les écoles publiques sont davantage présentes dans la partie sud du Kérala, excepté pour les districts de *Kannur*, et *Wayanad*. (cf. annexe n°8).

comportements scolaires ne sont pas uniquement conditionnés par une lecture objective de la qualité du système scolaire. Nous observons le jeu des représentations à différents niveaux. D'abord, il faut considérer que dans le choix de la meilleure école possible, les parents vont avoir leur propre représentation de la qualité des établissements scolaires à leur disposition. Cette représentation est largement issue d'images construites sur des critères qui ne coïncident pas forcément avec la réalité des formations offertes (Mannoni P., 1998). Mais aussi, cette image de la qualité du système scolaire est modulée par les attentes de la famille. La conscience des bénéfices à retirer de l'éducation est à mettre en parallèle avec la croyance ou non en les valeurs de l'éducation. Si, au Kérala, à la question de la nécessité de l'éducation des enfants, une réponse positive est unanime, la connaissance des opportunités socio-économiques qu'elle peut développer varie sensiblement en fonction des profils des individus¹⁸³. Les familles ont une vision plus ou moins large et plus ou moins juste des opportunités après une formation longue. De plus, les stratégies scolaires qui découlent de ces représentations sont évidemment dépendantes des priorités socio-économiques et culturelles des familles et des représentations sociales (Moliner P., 2001).

Pour mieux comprendre ces dynamiques d'échelle méso et microgéographique, il faut appréhender plus en détail la dichotomie entre le public et le privé qui s'accroît si elle est passée au crible des représentations. Ensuite il faut mettre en évidence le rôle du prestige du système scolaire qui se traduit par des comportements différenciés.

Année de recensement	Ecoles publiques	Ecoles privées sous contrat	Ecoles privées
1981	39.3	59.6	1.1
1991	38.9	58.6	2.5
2001	34.7	60.1	5.2

Source : DPI, 2004

Tableau n°19 : Pourcentage d'enfants scolarisés dans les cycles élémentaire et secondaires par type d'école de 1981 à 2001

Nous constatons la haute proportion d'élèves scolarisés en dehors du système public. Au Kérala, en 2001, 2 enfants sur 3 vont dans une école privée.

Lorsque nous observons les chiffres de la scolarisation au Kérala, nous pouvons noter un phénomène majeur : le nombre d'enfants scolarisés dans le privé est en augmentation (cf.

¹⁸³ Dans un de mes entretiens, à la *Saint Joseph High Secondary School* de Trivandrum, le directeur déplorait le manque de connaissance des opportunités sociales développées par l'école. Le statut d'enseignant est présenté comme la porte de sortie la plus louable et le plus haut profil à atteindre. Les populations les plus pauvres voient plus l'éducation comme un moyen de s'en sortir dans la vie quotidienne que comme un ascenseur social.

tableau n°19). La mobilité spatiale des élèves est aussi accrue. Systématiquement, le privé va attirer la population au-delà de son pouvoir effectif (Sringh S., Sridhar K.S., 2002). Ce prestige des établissements privés explique pour une bonne part l'augmentation de la scolarisation dans ces écoles qui se conjugue avec une diminution de la scolarisation dans le public. La baisse de la qualité dans les établissements publics doit être appréhendée avec précaution.

Les idéaux de démocratisation de l'accès à la scolarisation ont eu des conséquences paradoxales. Dans les étapes historiques de la construction du système scolaire kéralais, nous avons eu en parallèle essentiellement deux types de population scolarisable. L'accès à l'école facilité pour tous, notamment pour les enfants des catégories sociales défavorisées, se marie assez mal avec la volonté des classes aisées de conserver leurs privilèges. En fait, dès les années soixante-dix, le gouvernement de l'*Union Democratic Front* consent au développement des écoles qui dispensent une instruction strictement anglaise répondant ainsi à un « pseudo-idéal » d'éducation. Les élèves les plus doués ont mérité de meilleures conditions éducatives. Les populations les plus favorisées ont pris peu à peu le contrôle de cette éducation plus qualifiante, contribuant ainsi à créer une situation qui va à l'encontre du modèle éducatif kéralais. D'après K.P. Krishnankutty (2002 : 394), « *avec le patronage des églises, des couvents, des organisations de caste, le syndrome des écoles privées d'instruction en anglais est devenu un cancer qui dévore nos organes vitaux pas seulement pour notre éducation future mais aussi dans notre sens de l'égalité sociale*¹⁸⁴ ».

Les conséquences de cette volonté d'éducation de qualité à tout prix se mesurent à l'heure actuelle par un autre type d'inégalités. La distribution spatiale locale de ces infrastructures prestigieuses ne répond pas aux mêmes logiques d'implantation des écoles publiques et privées sous contrat. Les mouvements de démocratisation de l'accès à la scolarisation se sont traduits par une implantation systématique des écoles sur l'ensemble du territoire kéralais. Les écoles publiques sont donc présentes partout. La répartition des écoles privées qualifiantes offre moins de disponibilité au niveau spatial. Nous notons donc l'apparition de stratégies scolaires qui, d'un côté, doivent répondre à la hiérarchie de ces établissements perçus comme plus qualifiants, et d'un autre côté, viennent gommer la prérogative de la proximité et de l'accessibilité du système scolaire, la plus grande réussite du système kéralais.

¹⁸⁴ « with the patronage of churches, convents, caste and communal organizations, the unaided English medium syndrome has become a cancerous affliction eating into the vitals not only our educational future, but also of our sense of social equality ».



Photo : A. Buisson, 2005



Photo : A. Buisson, 2005

Fig. n°32 : Éducation de prestige et discipline dans la Holy Angel's school de Trivandrum

Parallèlement à la croissance de la scolarisation dans les structures privées, on assiste à une augmentation de la mobilité des élèves qui n'est pas sans conséquence. La fermeture de certains établissements publics est à imputer à ces choix de scolarisation dans des écoles supposées « meilleures ». L'impact social de ce phénomène est d'autant plus important qu'il concerne les fractions les plus défavorisées de la société. Et si l'éducation reste l'apanage des plus riches, cette croissance des écoles privées risque de s'auto-alimenter.

À titre d'exemple, nous pouvons revenir sur la *Holy Angels School* (cf. fig. n°32). La notoriété de cette école est telle que lors des inscriptions, il y a une file d'attente monumentale. Alors que cette école est assez onéreuse (environ 800 roupies par trimestre¹⁸⁵), chaque année Louisa la directrice est obligée de refuser des élèves. Qualité oblige, la discipline est le fer de lance de cette école exclusivement pour filles. Mais, au-delà des critères de réussite que cet établissement incarne, le jeu des représentations auto-entretient la réputation d'excellence de cette école qui est connue dans tout le *district*¹⁸⁶.

Cette idée de prestige associé au circuit scolaire ne doit pas s'évaluer uniquement autour de la qualité effective ou non de certains établissements. Les représentations ne jouent pas seulement au niveau des rumeurs sur la qualité des services offerts. La connaissance des opportunités possibles en suivant une formation alimente aussi les stratégies scolaires des familles. Nous sommes face à plusieurs dynamiques en présence. D'un côté, il y a une volonté à tout prix de scolariser son enfant dans les meilleures conditions car la valeur émancipatrice de l'éducation est connue. Il en résulte de fait une certaine autosatisfaction des ménages capables d'envoyer leurs enfants dans les meilleures écoles (Abdul Selim A., 1999). D'un autre côté, ces forces positives qui contribuent à la scolarisation du plus grand nombre sont évidemment contrebalancées par la réalité des profils socio-économiques des individus sur lesquels nous insisterons dans le sous-chapitre suivant. En fait, si nous observons au niveau des avantages des différents établissements, les réputations d'excellence en concernent qu'une partie d'entre eux dans la réalité¹⁸⁷. Mais au niveau des représentations, l'étiquette « privé » reste un label de qualité surtout face à l'image dégradée de l'enseignement public (Kumar K., Oosterhed J., 2007).

Cette course aux écoles privées, le « *english medium unaided syndrome* » (Krishnankutty K., 2002) est donc largement dépendante du jeu des représentations qui peut

¹⁸⁵ Un euro correspond à 51 roupies environ, le prix de l'inscription dans cet établissement privé est de 16 euros environ. Il faut replacer ces prix dans le contexte du Kérala où le salaire moyen est d'environ 2000 roupies par mois, soit 40 euros.

¹⁸⁶ Chaque fois que j'ai discuté du système scolaire kéralais ou que j'ai visité des écoles dans le *district* de Thiruvananthapuram, le nom de *Holy Angels School* est revenu.

¹⁸⁷ Il est vrai que dans certains cas, les enseignants employés dans le privé ne sont pas forcément qualifiés.

agir au niveau collectif comme au niveau individuel. La « bonne » image d'une école s'auto-entretient par la rumeur et donc son prestige fait qu'elle attire davantage d'élèves. Ensuite la valorisation des familles *via* la scolarisation des enfants dans ces « bonnes » écoles, incite les autres familles à faire de même. Au niveau microgéographique, nous observons donc des comportements scolaires qui sont dépendants du jeu des représentations sur la qualité du système offert.

Il faut donc considérer le rôle de l'accessibilité du circuit scolaire kéralais dans sa forme spatiale « physique » mais aussi dans sa forme sociale. Nous pouvons alors déceler une dynamique qui s'établit aussi bien au niveau micro qu'au niveau macro. C'est pour cela que la première étape d'une approche multi-niveaux du phénomène éducatif kéralais doit aboutir sur la prise en compte des liens qui existent entre les différents niveaux, soit entre l'accessibilité physique des infrastructures, dépendante du poids des politiques et des forces sociétales, et les processus de décision individuelle (Baccaïni B., Courgeau D., 1997).

6.1.3 Accessibilité à une éducation qualifiante : le jeu du micro/macro

Pour comprendre les enjeux de l'accessibilité du système scolaire kéralais dans son ensemble, il faut la considérer comme un phénomène dynamique. Nous avons vu précédemment que l'accessibilité physique n'est pas la seule explication à fournir pour comprendre les choix de scolarisation des individus et leur accès effectif à une éducation qualifiante. Le prestige qui s'exprime à travers la création d'une hiérarchie du système scolaire n'est pas sans conséquence. Nous sommes donc en présence de plusieurs facteurs qui rendent la question de l'accessibilité d'un système scolaire dépendante de plusieurs niveaux d'analyse.

D'abord il faut rappeler les dynamiques en présence dans la construction du prestige de l'éducation qui se traduit par la nécessité d'accéder à une éducation qualifiante. Ensuite il faut intégrer ces considérations dans leur contexte macrogéographique et définir une double réalité de l'accessibilité de l'éducation. L'approche multi-niveaux permet de mieux la comprendre : on passe de l'accessibilité effective d'un système scolaire à l'accessibilité du phénomène éducatif dans son ensemble.

Le prestige des établissements, les images construites autour des écoles supposées meilleures, possède donc deux résonances, objective et subjective, qui concourent à la création de la hiérarchie du système scolaire. Dans sa dimension effective, la contrainte de la

proximité spatiale des infrastructures (de qualité ou non) est le premier élément à prendre en compte. Avant d'évaluer la participation des populations au circuit éducatif, il faut évidemment considérer la présence d'une école offrant un niveau de formation suffisant dans la proximité du lieu d'habitation. Cette façon de percevoir le rôle de la localisation des infrastructures sur la participation des individus au circuit éducatif détermine l'accessibilité *a priori* à un niveau macro. Avec l'ajout de la dimension subjective du prestige de l'éducation, nous revenons à un niveau plus micro : celui des stratégies familiales construites qui donne un autre sens à l'accessibilité. Fonction du niveau spatial du prestige véhiculé par l'image d'une éducation plus qualifiante et fonction de la valeur même de l'éducation, il se traduit par deux dynamiques. Il agit sur le niveau macro en poussant vers l'accès à une certaine forme de modernisation du système scolaire : la qualité doit croître pour tous. Mais aussi, il induit une nouvelle forme de reproduction des inégalités : dans la réalité, l'accès à une éducation de prestige reste valable pour les plus favorisés.

En ce sens, il est possible d'explorer l'accessibilité du phénomène éducatif à travers une approche multi-niveaux de que nous pouvons schématiser sous la forme suivante (cf. fig. n°33). Au niveau macrogéographique, le poids des politiques a permis l'innovation et la diffusion du système scolaire au Kérala. Les politiques d'aménagement ont visé à réduire le rôle de la distance à l'école et ont permis les taux d'alphabétisation que l'on connaît à l'heure actuelle (cf. **chapitre 4**). Malgré tout, la distribution spatiale des infrastructures est soumise à la question du prestige des établissements. À un prestige effectif qui garantit les opportunités socio-économiques à venir, notamment par l'implantation des infrastructures de niveau supérieur s'ajoute le jeu des représentations. La course vers une éducation de qualité se répercute du niveau micro vers le niveau macro en de nouveaux comportements. Les choix de scolarisation sont tributaires en large partie de la dichotomie entre le public et le privé. Cette nouvelle distribution de l'accessibilité résonne en termes de centralité des infrastructures qualifiantes et change la donne en ce qui concerne la démocratisation de l'école. La fermeture des établissements publics est en ce sens un bon exemple du rôle du niveau micro sur le niveau macro.

Reste à savoir pour l'avenir si le développement d'une hiérarchie du système scolaire basée sur le prestige viendra mettre en péril le système éducatif dans son ensemble comme le suggère K. Krishnankutty (2002).

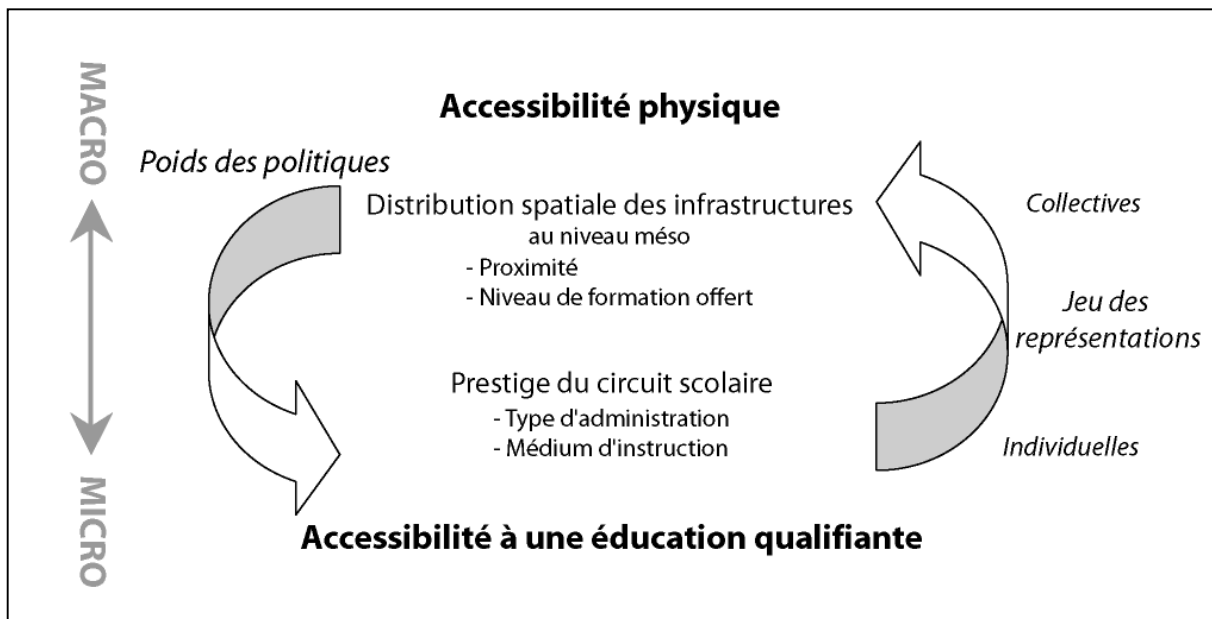


Fig. n°33 : Jeu du micro/macro sur l'accessibilité au système scolaire

En conclusion, dans toute approche des réalités du système scolaire kéralais il faut tenir compte en premier lieu de l'accessibilité. Une approche horizontale a permis de déterminer la répartition géographique des infrastructures, et de voir son rôle sur les taux d'alphabétisation observés à l'échelle des villages (cf. **chapitre 5**). Une approche verticale permet à présent de raccorder une vision politique de l'aménagement physique des établissements aux nécessités de niveau micro qui s'expriment à travers les stratégies familiales. Or ces stratégies qui sont déterminées de façon collective par l'image des écoles dans un environnement plus ou moins proche sont elle-mêmes dépendantes de l'image de l'éducation toute entière. L'intégration des populations les plus fragiles à un système scolaire qualifiant passe par le jeu des représentations des individus (collectives et individuelles) au sein de cette dynamique. S'il existe deux réalités consubstantielles de l'accessibilité d'un système scolaire, il existe aussi plusieurs niveaux de lecture de la participation à un circuit scolaire.

6.2 Participation au processus éducatif et mixité sociale

Nous devons à présent envisager la participation au processus éducatif en termes dynamiques. L'utilisation des taux d'alphabétisation permet d'évaluer la participation en termes statiques : nous avons mesuré un résultat du circuit scolaire à un moment donné. Il devient nécessaire de développer la notion de processus éducatif que nous pouvons

décomposer sous la forme d'un circuit. Nous nous intéresserons alors aux éléments qui conditionnent la participation à l'entrée comme à la sortie du circuit éducatif (cf. **chapitre 1** fig. n°3).

Au Kérala, le rôle du profil socio-économique des élèves et des familles entre évidemment en ligne de compte dans la participation au processus éducatif. Le jeu des représentations (individuelles et collectives) se déploie à chaque étape du circuit éducatif. La combinaison des réalités sociales et son impact sur les opportunités socio-économiques assimilables par l'éducation renvoie sur un ensemble d'inégalités qu'il faut observer à l'échelle des individus. Les inégalités, qui se traduisent dans la participation à un circuit éducatif plus ou moins long et plus ou moins efficace, ramènent à la question de l'intégration. L'idéal d'intégration des populations les plus vulnérables au processus de développement et d'amélioration du niveau de vie d'une société comme celle du Kérala a toujours été la question sous-jacente à celle de l'éducation à différents points de vue. Il est possible d'utiliser différents niveaux d'analyse, comme il a été fait précédemment à propos de l'accessibilité du système scolaire, pour envisager la participation en tant que phénomène dynamique. Nous sommes en présence de facteurs de niveau macro, à savoir la vulnérabilité socio-économique réelle des populations, qui se mesure à partir des différents groupes sociaux. Mais nous avons aussi affaire à des facteurs de niveau plus micro sur lesquels reposent la dynamique d'intégration. Il s'agit là d'un ensemble de relations produites par l'interaction entre les individus.

Pour envisager la participation non plus de façon horizontale, à travers le spectre de différents indicateurs comme l'alphabétisation, il faut dans un premier temps s'intéresser aux facteurs qui conditionnent l'égalité face au circuit éducatif. Dans un second temps il convient de s'interroger sur la question de mixité sociale et du jeu des interactions qui peuvent amener à l'intégration. Enfin, il est possible d'envisager la participation comme un ensemble de relations entre les niveaux micro et macrogéographiques à travers une approche multi-niveaux.

6.2.1 Inégalité des chances

Tout d'abord il faut déterminer ce qui conditionne la participation des individus au circuit scolaire, ce qui revient à poser la question de l'égalité des chances. Ce débat cher à toute approche de l'éducation s'adapte assez bien dans le cas du Kérala puisque tout le monde n'est pas égal face à la scolarisation. Si la distribution de l'alphabétisation présente un certain nombre de disparités, plusieurs types d'inégalités viennent accentuer les écarts entre les

élèves et leurs opportunités éducatives. Nous observons ainsi une absence d'égalité face à l'enseignement, face à une offre scolaire de qualité et enfin face aux ambitions. Pour mieux comprendre les éléments qui entrent en compte dans une participation inégalitaire au processus éducatif, il faut envisager les différentes étapes de ce qui peut se concevoir comme un circuit.

À l'entrée du circuit scolaire se déploie le rôle de la hiérarchie sociale. L'inégalité des chances devant l'enseignement résulte principalement de la stratification sociale elle-même (Mendras H., 1978). Par cette notion de stratification sociale, il faut entendre à la fois les réalités socio-économiques des familles, qui influent directement sur la scolarisation des enfants et sur leurs bagages éducatifs, mais aussi les représentations des enjeux de l'éducation qui en découlent. Les différences dans l'héritage culturel familial des enfants expliquent pour une part l'inégalité de ces derniers devant l'école (Bourdieu P., Passeron J.C., 1964). Mais ces différences ne sont pas le seul élément qui influe sur la participation au circuit éducatif. L'existence de positions sociale distinctes entraîne un ensemble de systèmes d'attente et de décision distincts dont les effets sur l'inégalité des chances devant l'enseignement sont multiplicatifs (Boudon R., 1973). Les valeurs supposées de l'éducation sont en effet plus ou moins reconnues. Les ambitions des familles sont différentes selon leur place dans la stratification sociale. De fait, les choix de scolarisation peuvent être arrêtés dès le départ, car soumis à l'ensemble des représentations sociales de l'école. Comment vérifier ces affirmations dans un contexte comme celui du Kérala ?

Nous pouvons considérer que la stratification sociale affecte dans un premier temps le profil socio-économique des individus, ce qui se traduit par une inégalité de ressources financières face au système scolaire. Dans le **chapitre 5**, le contexte social des villages affecte la distribution de l'alphabétisation dont les disparités sont un premier indice des inégalités de participation. La vulnérabilité des populations les moins favorisées se manifeste par une participation moins évidente, notamment parce que la scolarisation n'aboutit pas à un taux d'alphabétisation satisfaisant.

Mais la faiblesse de cet indicateur ne nous a pas permis de mesurer directement cette participation et nous invite à une réflexion plus détaillée. La disponibilité des données sur l'éducation au Kérala ne permet que l'adoption d'une vision globale de la participation.

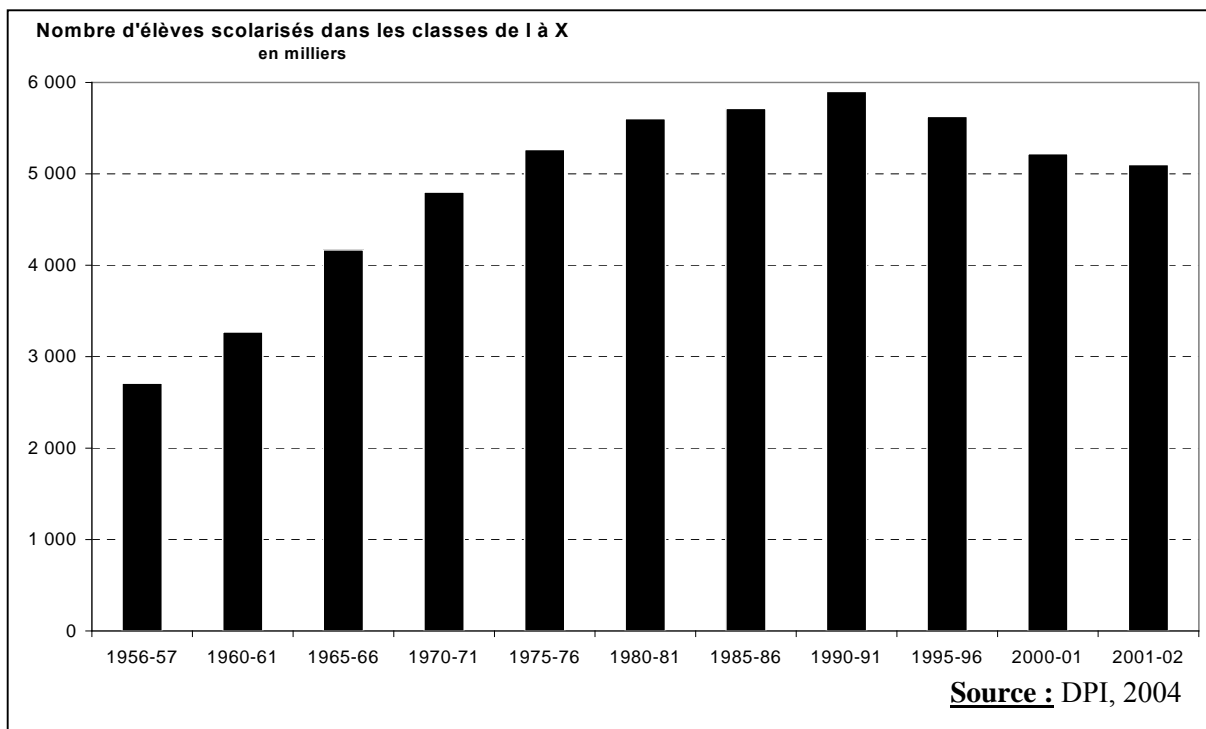


Fig. n°34 : Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans les classes I à X tous types d'écoles confondus de 1956 à 2001

Derrière l'évolution globale du nombre d'enfants scolarisés se cachent des taux de scolarisation de 97,7% en 2002 pour les classes de I à VIII. La baisse des effectifs est plutôt d'ordre démographique que symptomatique d'un désintérêt face à l'école.

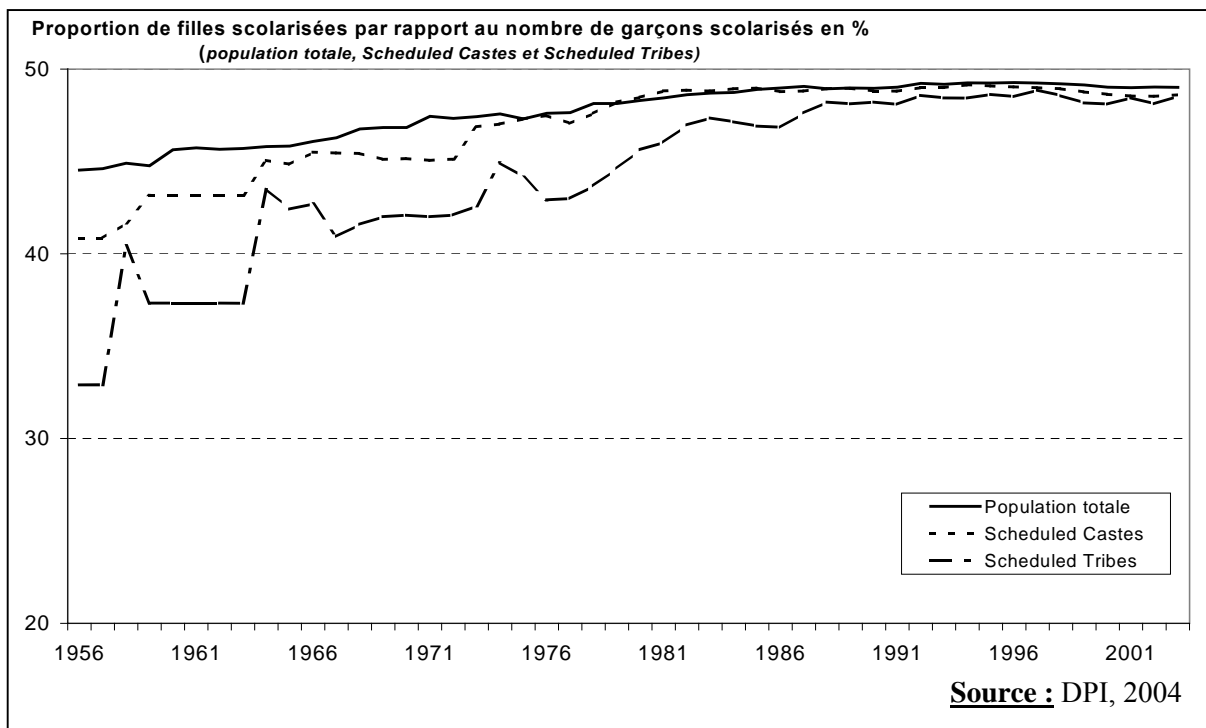


Fig. n°35 : Évolution du nombre de filles scolarisées dans les classes I à X de 1956 à 2001

Même si la proportion des filles scolarisées n'atteint jamais les 50%, nous observons une augmentation globale qui place cette proportion à 48,4% en 2001. De plus, les catégories *Scheduled Castes* et *Scheduled Tribes* n'offrent plus de différences de genre à l'heure actuelle.

La hausse considérable de la scolarisation souligne une certaine diminution des inégalités face au processus éducatif (cf. fig. n°34 et 35). À l'heure actuelle les différences de genre et les inégalités sociales face à la scolarisation sont moins importantes. Mais si cette vision globale montre que la participation à l'entrée des différentes étapes du circuit scolaire est moins inégalitaire que dans les décennies précédentes, il est difficile de juger à un niveau égal, l'accessibilité à une offre scolaire de qualité pour tous. Dans l'ensemble, la classification administrative permet de comparer à l'échelle globale la situation des *Scheduled Castes* et *Scheduled Tribes*, soit les populations les plus vulnérables, à celle de la population globale. Nous remarquons une plus grande scolarisation dans le public de ces populations par rapport à l'ensemble mais rien ne permet de mesurer les impacts de ces choix de scolarisation consentis (cf. tableau n°20).

Niveau	Pourcentage d'élèves scolarisés par type d'écoles								
	Ecoles publiques			Ecoles privées sous contrat			Ecoles privées		
	Population totale	<i>Scheduled Castes</i>	<i>Scheduled Tribes</i>	Population totale	<i>Scheduled Castes</i>	<i>Scheduled Tribes</i>	Population totale	<i>Scheduled Castes</i>	<i>Scheduled Tribes</i>
Classe I à V	35.3	43.9	53	58.5	54.2	45.4	6.2	1.9	1.6
Classe VI à VIII	31	37	49.6	63.9	61.8	48.4	5.1	1.2	2
Classe IX à X	35.8	42.3	55.2	59.7	56.6	42.9	4.5	1.1	1.9
Total	34.2	41.3	52.4	60.5	57.3	45.8	5.3	1.4	1.8

Source : DPI, 2004

Tableau n°20 : Pourcentage d'élèves scolarisés dans les niveaux primaire, primaire supérieur et secondaire par type d'école et catégorie sociale

Nous retrouvons évidemment la proportion élevée d'élèves scolarisés dans les écoles privées sous contrat. Les différences entre les catégories sociales s'expriment à travers la plus importante scolarisation des *Scheduled Tribes* (et dans une moindre mesure les *Scheduled Castes*) dans le public.

Les enquêtes que nous avons menées ne nous ont pas permis d'obtenir un échantillon suffisant pour évaluer avec précision les proportions d'enfants issus de milieu défavorisé participant à un circuit scolaire de qualité. Nous pouvons toutefois signaler l'exemple de la *Government model high secondary school for girls* (de Trivandrum) (cf. fig. n°36). Elle est située à cinquante mètres de la prestigieuse *Saint Mary Pattom* (cf. **chapitre 5** fig. n°23), qui offre tous les critères de qualité (durée de parcours, instruction en anglais, école privée sous contrat). Il est évident que le choix de scolarisation dans l'une ou l'autre école n'est pas un choix spatial puisque ces écoles sont voisines. La scolarisation dans cette école, qui, si elle offre la possibilité d'un parcours long, peine à maintenir la qualité que l'on attend, relève plus d'un choix par défaut que d'une véritable stratégie scolaire. Le manque de moyens, le manque d'enseignants impliquent des conditions de scolarisation qui sont loin d'être satisfaisantes.



Fig. n°36 : Government model high secondary school for girls, Trivandrum
Le manque de moyens de cette école publique oblige l'administration à avoir sa propre échoppe pour délivrer un matériel scolaire qu'elle revend.

Mais d'un autre côté, l'inscription, censément gratuite pour cet établissement public, se monte à 150 roupies à l'année alors que les tarifs de *Saint Mary Pattom* varient sensiblement selon le niveau d'instruction, l'accès à l'anglais, et/ou une formation en informatique (entre 850 et 2000 roupies, sans compter les dépenses pour les *Parents Teachers Association*). Même si le directeur se targue d'accueillir les élèves de tous horizons, il est évident que le coût du circuit scolaire influe largement sur les stratégies de la famille.

À la sortie du circuit éducatif se manifeste également tout un ensemble d'inégalités liées aux parcours choisis et effectués. Ces inégalités de parcours, comme, par exemple, la durée de la scolarisation qui est d'autant plus importante qu'elle permet de dépasser la simple alphabétisation, ont par ailleurs un certain impact sur la mobilité (Merllie D., Prévot S., 1997). Là encore évidemment, les revenus des ménages sont une condition nécessaire à la la scolarisation des enfants dans un parcours long, d'autant plus que les « bonnes écoles » coûtent plus cher. Mais l'obtention d'un bagage éducatif satisfaisant dépend aussi de la représentation de l'école. La conscience des valeurs de l'éducation est avant tout sociale, ce qui joue sur les ambitions scolaires. À la faisabilité, soit la dimension économique de la scolarisation s'ajoute une dimension subjective. Nous retrouvons là la question du genre qui vient entraver la participation au circuit scolaire.

Si les petites filles sont généralement scolarisées au Kérala, d'autres priorités entrent en jeu : se marier passe avant la poursuite d'études longues (Eapen M., Kodoth P., 2002). L'obligation de se marier pour les jeunes filles vient entraver leur participation à un circuit éducatif efficace. De plus, si l'éducation des femmes semble profiter aux catégories sociales les plus aisées, elle n'est pas nécessaire dans les représentations de la position sociale de la femme. Bien souvent, la dot qui s'est considérablement développée avec les phénomènes de migration, reste très élevée au Kérala¹⁸⁸. Au bout d'un certain nombre d'années, le choix de la poursuite des études notamment dans le cycle supérieur est supplanté par la nécessité du mariage (Beneï V., 1996).

L'amélioration de l'égalité des chances entraîne une participation accrue de tout le monde dans les meilleures conditions. Au Kérala, nous pouvons émettre certaines réserves quant à la réalité d'un système scolaire homogène et égalitaire. Le processus éducatif a des implications au niveau global, car il est lié à une transformation générale de la société. Il est conditionné aussi par des éléments qui renvoient à la question de la mixité sociale et qui s'expriment au niveau local à travers un certain nombre de stratégies.

¹⁸⁸ Un *lakh*, soit 100 000 roupies est un minimum pour une dot.

6.2.2 Mixité sociale et intégration

L'inégalité se manifeste à toutes les étapes du circuit éducatif. Si nous voulons envisager les dynamiques de niveau local, il faut raisonner en termes de contraintes et d'interactions. Les individus, et les familles ne sont pas seuls juges et les choix de scolarisation ne dépendent pas exclusivement des statuts et des représentations sociales (Lemel Y., 1991). La proximité d'une école reconnue, la valorisation des familles qui scolarisent leur enfants dans un établissement de qualité sont des éléments qui jouent sur la participation au circuit scolaire. L'ensemble des représentations qui concernent l'environnement proche et le domaine de la vie quotidienne soumettent les familles à une diversification de leur choix de scolarisation. Comment prendre en compte alors le fait que les individus habitent ensemble des lieux et que cette cohabitation influe sur leurs stratégies scolaires ? Un des moyens d'approfondir les relations entre les individus qui conditionnent les choix scolaires et de participation au circuit éducatif revient à appliquer le concept de mixité sociale au cas kéralais.

Par « mixité sociale », il faut entendre le regroupement dans une zone géographique de catégories sociales, de cultures et d'origines différentes (Oberti M., 2007 ; Selod H., 2005). Dans une perspective géographique, la mixité se traduit donc par une répartition équilibrée des populations (Boudon R., Bourriveau F., 2004). Au Kérala, la mixité sociale se mesure *a contrario* : on mesure en fait le degré de ségrégation. Même si la mixité sociale apparaît comme une situation facile à comprendre, les critères d'appréciation de ce qui la produit sont, par contre, assez flous. Le Kérala n'échappe pas à cette règle. Les données sociales disponibles apportent une image globale du niveau de ségrégation si nous acceptons qu'une grande proportion de populations définies comme vulnérables soit l'indicateur d'une mixité sociale faible. Nous utilisons plus aisément la classification administrative des castes soit la proportion de *Scheduled Castes* et de *Schedulde Tribes*. Comme nous l'avons vu précédemment (cf. cartes n°40 et 41), la distribution spatiale de ces populations au sein des villages n'est pas homogène. Et si la mixité sociale fait référence à la coexistence sur un même espace de groupes sociaux aux caractéristiques diverses, elle intervient dans le processus éducatif au moins à deux niveaux. D'abord, la mixité sociale joue sur les contextes scolaires. Les publics scolaires peuvent provenir de différentes strates sociales et sont plus ou moins mélangés à l'intérieur d'une école. Ensuite, la mixité sociale définit un niveau d'interaction qui vient affecter les stratégies de scolarisation.

La mixité sociale des villages conditionne la mixité sociale à l'école. Elle se répercute sur les contextes scolaires à deux niveaux : à l'intérieur d'une école et entre les écoles. Cela crée des écarts entre les élèves au niveau de leur progression et de la qualité de leur

expérience scolaire. Bien plus, il existe une relation entre le niveau moyen des classes et leur tonalité sociale (Duru Bellat M., 2004). Il est difficile d'évaluer les effets spécifiques de la composition sociale du public sur les résultats scolaires enregistrés. Si nous regardons un ensemble d'écoles il est aussi difficile de relier le contexte social des villages à la mixité sociale des publics scolaires. Cela dit, un lien existe entre les opportunités éducatives réelles et la composition sociale des classes. Si l'effet n'est pas systématique, il n'est pas négligeable (Felouzis G., 2003). Dans le cas du Kérala, nous avons mis en évidence une relation entre le contexte social des villages (présence des SC et des ST) et le taux d'alphabétisation, notamment dans les espaces les plus ségrégués (cf. **chapitre 5**). Nous pouvons penser que cet effet négatif, qui correspond aux impacts de la ségrégation sociale des villages, se retrouve tout au long du parcours scolaire. La mixité sociale affecte donc la qualité de l'expérience scolaire dans la mesure où elle génère comportements et aspirations différentes. La mixité peut garantir une cohésion des comportements scolaires efficaces si elle aboutit dans l'idéal à une certaine forme d'intégration au système social prédominant (Deliège R., 2007).

L'idéal d'intégration est d'ailleurs sous-jacent à la problématique éducative. Le processus éducatif doit atteindre ses objectifs justement en faisant en sorte d'élever les opportunités sociales du plus grand nombre. Mais cette noble aspiration reste difficilement applicable à tous (Le Breton E., 2005). De plus, les visées de changement social qu'elle suppose peuvent s'avérer controversées. Le progrès social associé à ces perspectives ne prend pas en compte les différences ancrées dans les lieux où nous trouvons de la mixité.

Il est donc nécessaire d'envisager la question de l'intégration à l'échelle individuelle et de considérer les *externalités* d'éducation. Par ce terme, il faut entendre un ensemble d'interactions subies qui traduisent des forces internes, auxquelles nous nous intéressons dans leur dimension spatiale (Baudin G., 2001). Nous remarquons des interactions positives qui aboutissent à l'intégration des populations les plus fragiles par les effets de la mixité sociale. Mais, *a contrario*, la fuite des populations les plus aisées peut constituer un effet pervers, que ce soit de nouveaux choix résidentiels, ou des choix d'écoles plus éloignées du domicile (Poupeau F., François J.C., Couratier E., 2007). Au niveau des représentations, la règle principale qui régit l'intégration par le processus éducatif est celle de la reconnaissance sociale. Au Kérala, il semble que les différences sociales enregistrées à travers la catégorisation des SC et des ST soient révélatrices de problèmes d'intégration plus alarmants. D'un côté, le contexte social des villages joue sur l'alphabétisation. D'un autre côté, la définition d'une mixité sociale avec des proportions « idéales » des différents types de population est ambiguë. Elle est d'autant moins évidente que généralement les villages qui

n'ont pas de grande proportion de SC/ST, donc un degré de mixité sociale faible, sont les villages qui ont le mieux réussi leur pari sur l'éducation. Cela implique que le manque d'intégration des SC/ST soit un phénomène difficile à enrayer.

Malgré tout, les populations les plus défavorisées tirent une certaine reconnaissance à scolariser leurs enfants dans des infrastructures de qualité. Par contre, les classes aisées visent plutôt à obtenir une séparation avec les classes inférieures, ce qui est possible parce qu'elles bénéficient d'une mobilité spatiale accrue. La mixité sociale est une dynamique qui va dans deux sens contradictoires (Van Zanten A., 2004). Mais la hausse massive de la scolarisation, le besoin d'une éducation de qualité, et les impacts d'une mobilité sociale finalement réduite rendent cette dynamique relativement instable et ses effets positifs fragiles. L'égalité face à l'alphabétisation que nous décelons dans les 92% au Kerala se dérobe si l'on analyse la participation à un circuit éducatif de qualité.

Car enfin, il faut considérer les effets de la mixité sociale dans leur dimension spatiale. Au niveau de l'école, nous pouvons mettre en parallèle les enjeux de la mixité sociale et l'accessibilité à une éducation de qualité. La mixité casse *a priori* la question de hiérarchie, notamment de hiérarchie scolaire. Mais le prestige du système scolaire, et son renforcement au Kerala produit de la ségrégation sociale car il est justement fondé sur le jeu de la hiérarchie sociale et sa conservation. Nous retrouvons donc au niveaux micro et méso des éléments qui déterminent les comportements scolaires et les stratégies des familles dans des perspectives plus ou moins intégratrices. Il existe un ensemble de processus qui conditionne la réussite du phénomène éducatif. La représentation des écoles et de leurs performances se traduit en termes sociaux. Dans la dynamique de la participation, les individus agissent en fonction de la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, construite autour de leur profil socio-économique et des opportunités à venir mais pas seulement. Les interactions entre les individus plus ou moins aptes à se satisfaire de la mixité sociale se surimposent encore sur les comportements scolaires.

En conclusion, l'intégration des populations vulnérables par la participation au circuit éducatif est définie par les effets de la mixité sociale et par les choix de scolarisation des individus. Il existe donc un ensemble de liens entre ces dynamiques qui agissent à plusieurs niveaux. Les profils socio-économiques des individus, leurs interactions possibles, choisies ou subies, constituent le niveau micro. Le fait d'appartenir à un groupe social favorisé ou non, et la mixité sociale des lieux interviennent eux à un niveau macro.

6.2.3 *Jeu du micro/macro*

Il faut mettre en évidence l'existence des liens à différents niveaux d'analyse, non seulement pour affiner notre démarche, mais aussi pour en donner une interprétation plus précise. Si nous résumons l'essentiel des dynamiques à l'œuvre dans la participation à un circuit éducatif, nous devons d'abord nous placer au niveau macro. Dans l'idéal théorique d'amélioration de l'égalité des chances, le Kerala a rempli un certain nombre de conditions. Nous retrouvons dans la dimension politique du processus éducatif la transformation du système scolaire. Si cet argument est souvent avancé comme une condition *sine qua non* pour une plus grande efficacité de l'éducation à l'échelle de la société, il n'est pas dans la réalité le facteur clef de réussite. Le modèle éducatif kéralais implique une meilleure distribution des infrastructures et l'accès généralisé à l'alphabétisation. Mais les grandes réformes du système scolaire kéralais, la démocratisation de l'accès à l'école n'ont pas permis une réelle diminution des inégalités face au processus éducatif. En effet, les répercussions des politiques sur la participation à un système éducatif complet, c'est-à-dire à une formation longue et de qualité, sont moindres.

Le deuxième argument concerne l'augmentation générale de l'éducation. Si nous en croyons l'explosion des taux de scolarisation dans les dernières décennies, les conséquences des choix politiques se traduisent par une participation accrue. La demande d'éducation est une demande sociale et c'est à cette condition qu'elle peut se répercuter sur l'égalité des chances. Nous aboutissons à deux phénomènes de niveau macrogéographique. La démocratisation contrebalance la vulnérabilité socio-économique de certaines populations qui ont plus de chances de participer au circuit scolaire. Mais aussi, on peut considérer que cette dynamique entraîne les effets positifs de la mixité sociale puisqu'elle se répercute à l'école. Ces dynamiques de niveau macro influent sur le niveau micro, à savoir celui des individus.

Les bénéfices associés à une participation effective au circuit éducatif se transcrivent au niveau des individus par, d'un côté, le rôle de la hiérarchie sociale (quels que soient les critères que l'on choisisse pour les définir) à laquelle s'oppose, d'un autre côté, une volonté d'intégration. La participation réelle au processus éducatif reste un choix personnel qui concerne les stratégies familiales. Les décisions sont affectées par une représentation de l'éducation (individuelle et collective) qui repose sur les opportunités éducatives envisagées, et par une représentation de soi face aux bénéfices du système scolaire. Les choix de participation sont aussi dépendants de ce que nous pouvons appeler le potentiel local d'interaction (cf. fig. n°37). Pour que la mixité sociale soit efficace, les interactions entre les individus doivent être probants dans la mesure où ils doivent contrebalancer les contraintes sociales. Selon la volonté d'intégration des individus, ou *a contrario* le désir de conserver une

certaine reconnaissance sociale, selon les représentations de soi, le fait d'aller au contact de l'autre et d'alimenter telle ou telle conception de l'éducation est plus ou moins important. La marginalisation des individus et de certaines fractions de la société kéralaise reste un facteur difficile à combattre car les effets de mixité sociale des dynamiques d'intégration restent relativement instables. Le respect de la hiérarchie sociale au niveau macro détermine une hiérarchie des écoles, une reproduction des inégalités et va à l'encontre de l'idéal d'éducation universelle.

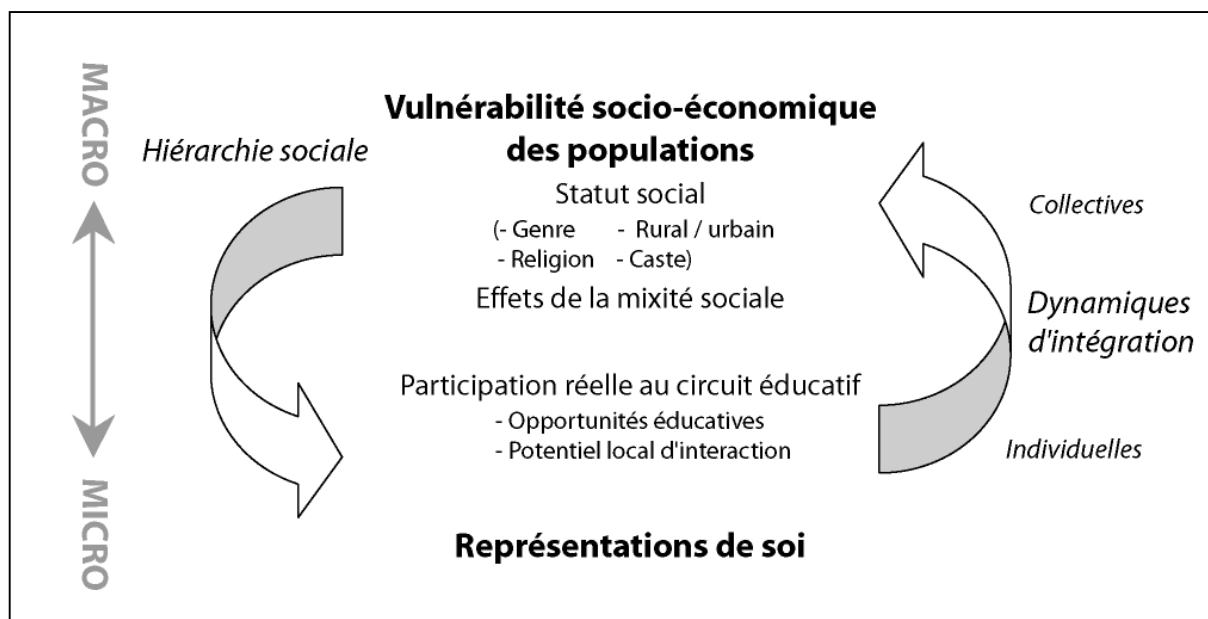


Fig. n°37 : Liens micro/macro dans la dynamique de participation au circuit éducatif

Nous dénotons donc un certain nombre d'éléments qui conditionnent la participation à un circuit éducatif de qualité. La prise en compte de différents niveaux d'analyse permet une vision plus exhaustive des tenants et des aboutissants de la scolarisation. Pour contrebalancer une vision trop politique, qui gomme l'importance des inégalités individuelles, il est nécessaire de mettre en évidence tous les processus de décisions internes au phénomène éducatif.

Nous avons observé un ensemble de disparités régionales au niveau de l'alphabétisation, de la scolarisation et de la participation à un circuit éducatif plus ou moins qualifiant. Nous avons évalué une partie des résultats scolaires en conservant une vision globale. Mais il a fallu aussi déterminer un ensemble de choix de scolarisation dépendants des représentations que les individus ont d'eux-mêmes (individuelles et collectives) et de leur statut au sein de la hiérarchie sociale. Pour rallier les dynamiques de progression globale du

système éducatif au kerala aux comportements scolaires individuels il faut envisager une modélisation qui tend à placer le processus éducatif comme un phénomène complexe.

6.3 Vers une approche de la complexité du processus éducatif

Avant d'ouvrir de nouvelles perspectives d'analyse du processus éducatif au Kérala et de ses implications spatiales, il faut mettre en évidence sa dimension complexe. Le phénomène éducatif est d'abord un phénomène qui n'est pas figé. Il faut non pas le considérer uniquement à travers un panel d'indicateurs pris à un moment donné mais bien dans une conception plus systémique. Un de nos choix méthodologique repose bien sur une approche de l'éducation qui prend en compte un ensemble d'éléments en interaction. Nous avons souligné d'ailleurs l'importance du territoire qui façonne les opportunités de scolarisation en termes de disponibilité des infrastructures. Et il a fallu mettre en évidence les processus de décisions en interaction (principalement les choix politiques, et les comportements individuels). Le système éducatif est donc soumis à un certain ombre de contraintes qui le façonnent.

Mais le phénomène éducatif n'est pas seulement dynamique. Il est entraîné par des acteurs qui n'agissent pas à la même échelle. Nous observons aussi bien le poids des instances politiques, des choix d'aménagement des infrastructures scolaires, que la réponse des individus en termes de scolarisation. Comment envisager ces forces décisionnelles qui n'ont pas le même impact sur le processus éducatif en lui-même et qui repose sur des échelles géographiques différentes ?

En reprenant les choix méthodologiques que nous avons fait, il est possible de mettre l'accent sur la notion de circuit éducatif. Elle se rapproche plus en termes épistémologiques du concept d'éducation qui lui est difficilement palpable et si peu mesurable. Envisager le processus éducatif comme un circuit a permis de décortiquer les différentes étapes d'une dynamique qui se déroule sur des temporalités différentes. Il s'agit à présent de projeter cette conception systémique du processus éducatif de façon à la fois horizontale et verticale. Ainsi il est envisageable de respecter la structuration régionale de l'espace kéralais qui explique en partie les disparités observées au niveau des indicateurs, de la disponibilité des infrastructures et de la répartition des populations. Il est aussi possible d'observer les liens qui existent entre les différents niveaux en intégrant les comportements individuels. Cette nécessité de concevoir le processus éducatif comme un ensemble systémique mène sur la voie de la complexité.

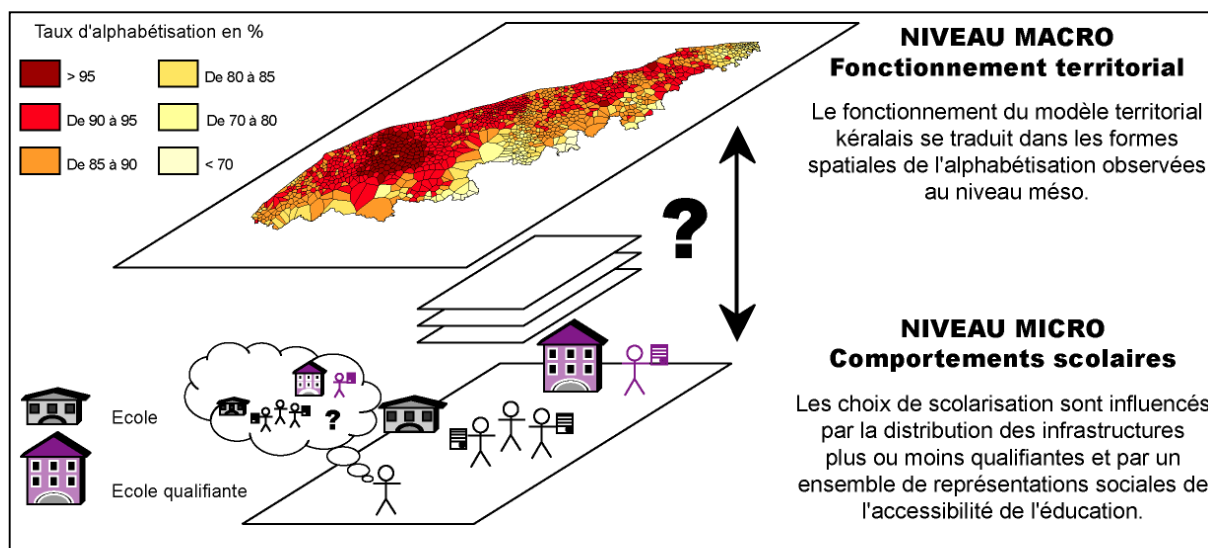


Fig. n°38 : Relations entre fonctionnement territorial de l'alphabétisation et comportements scolaires

Nous avons adopté un certain postulat afin de modéliser le processus éducatif que nous avons cherché à modéliser. Au niveau macro, il existe un modèle territorial de l'alphabétisation qui traduit l'existence de contraintes physiques et sociales. Au niveau micro, les processus de décision dessinent les comportements scolaires des individus en fonction de l'accessibilité des infrastructures et des représentations sociales. Notre hypothèse est que ces niveaux ne sont pas hermétiques et qu'il existe un ensemble de relations entre le fonctionnement territorial de l'alphabétisation et les comportements scolaires individuels.

Une approche de l'éducation telle que nous l'avons proposée pour le Kérala peut mettre en évidence l'existence de règles dont le cas kéralais n'exprime qu'une des configurations possibles. Il existe une relation entre le territoire qui reçoit les aménagements nécessaires à l'implantation d'un système scolaire et les répercussions sociales de celui-ci à différents niveaux (cf. fig. n°38). Il faut alors pour évaluer cette relation revenir sur une approche plus théorique qui va permettre de pallier l'insuffisance de notre approche quantitative et se placer dans une démarche expérimentale.

Pour aborder le processus éducatif comme un phénomène systémique et complexe il convient d'abord de faire un rappel sur le poids des contraintes de niveau macro et méso. Ensuite il faut réfléchir sur les stratégies individuelles et les interactions possibles. Enfin, il est possible de proposer une ouverture des modèles envisagés dans notre étude.

6.3.1 Niveaux macro et mésogéographiques : le poids des contraintes

Il ne s'agit plus de comprendre les impacts du système scolaire sur le niveau éducatif de la société kéralaise mais bien de concevoir le processus éducatif comme un ensemble et dans un contexte dynamique. Il existe donc un ensemble d'hypothèses concernant les

implications du système scolaire dans le fonctionnement territorial d'une région. Le Kérala peut être envisagé comme l'application particulière d'un modèle plus général qui met en relation le fonctionnement régional du processus éducatif, sa forme spatiale particulière et un modèle local de l'éducation qui dépend du contexte socio-spatial et qui s'exprime à travers les comportements scolaires individuels.

Intéressons nous à la dimension strictement macro du processus éducatif kéralais. Dans un approche horizontale, il a été possible de mettre en évidence un certain nombre de contraintes qui expriment en grande partie le fonctionnement territorial de l'alphabétisation (cf. fig. n°39).

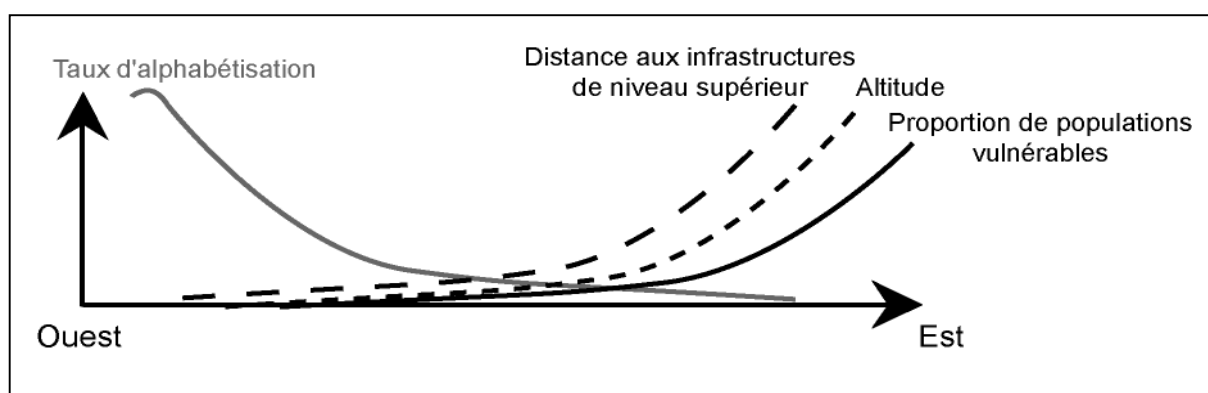


Fig. n°39 : Définition des contraintes spatiales de niveau macro et méso

Cette figure est un rappel du modèle de l'alphabétisation que nous avons développé dans le **chapitre 5**. Ces variables correspondent à la structuration physique ouest/est de l'alphabétisation.

Nous pouvons reprendre les éléments du modèle régional et établir une série de contraintes visant à reproduire à la fois la littoralisation de la dynamique scolaire et la marginalisation des espaces montagnards, et l'implantation et la diffusion historique de l'éducation (cf. fig. n°40). Nous ne reviendrons pas sur le gradient altitudinal de l'alphabétisation qui est l'objet du **chapitre 5**. Nous devons insister sur un autre type de contrainte qui est révélatrice des mécanismes de diffusion de l'éducation Kérala. À la structuration physique ouest/est s'ajoute les effets de la diffusion de l'éducation depuis le siècle dernier. Ce sont les disparités sud/nord qui ont été progressivement réduites par l'adoption plus ou moins efficace des politiques d'alphabétisation totale. Il faut donc considérer la diffusion du système scolaire comme une dynamique dépendante du développement des infrastructures. Cette approche permet de faire référence aux politiques éducatives. L'implantation historique des écoles dans la partie sud du Kérala a laissé des traces encore visibles à l'heure actuelle. Pour adopter une contrainte dynamique sur le fonctionnement territorial du processus éducatif kéralais, nous pouvons définir un gradient

socio-historique de direction sud-nord qui vient définir *a priori* une structure des infrastructures plus nuancée.

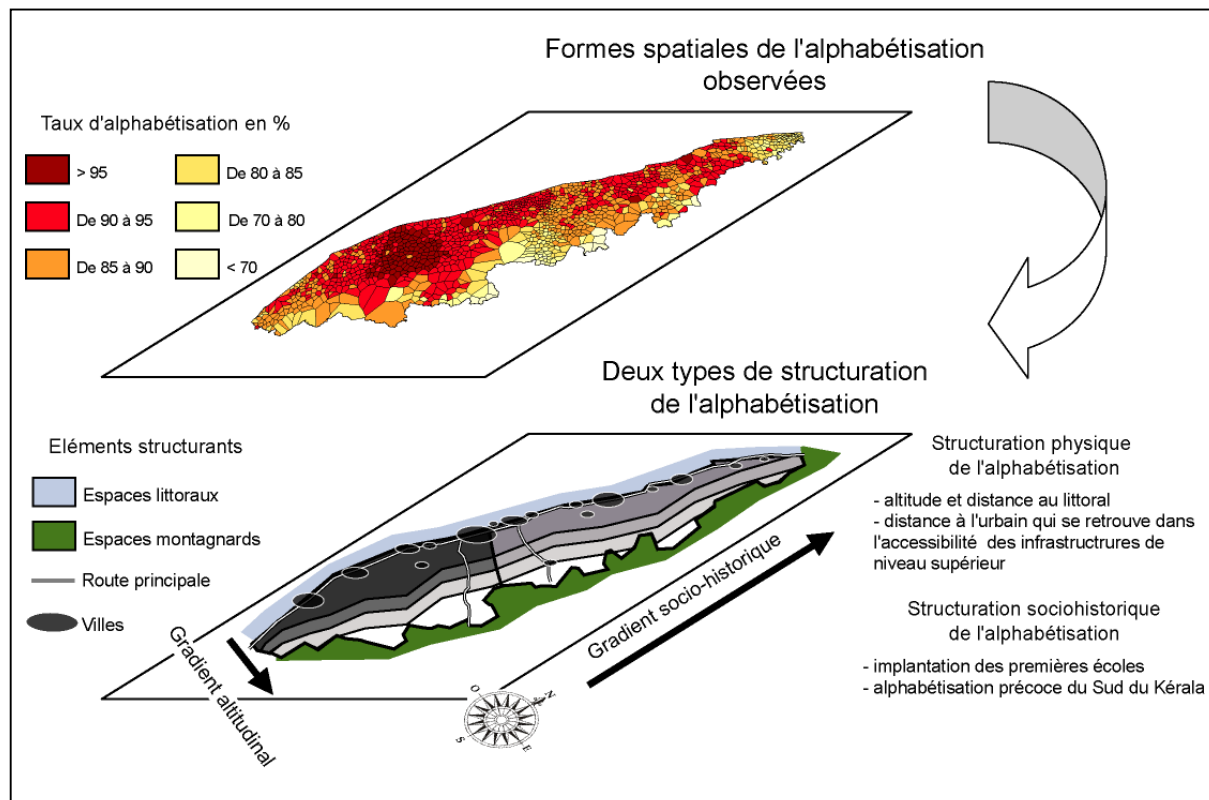


Fig. n°40 : Modèle régional kéralais de l'alphabétisation

La répartition spatiale de l'alphabétisation sur l'espace kéralais a permis de mettre en évidence deux types de structuration. La dynamique du processus éducatif s'exprime par rapport aux contraintes du territoire et par rapport aux traces socio-historiques de l'éducation.

Les contraintes et les dynamiques de niveau macro sont donc fortement spatialisées. Nous pouvons ainsi déterminer une première couche d'inégalités qui s'expriment à travers le double fonctionnement territorial de l'alphabétisation. L'existence d'un gradient altitudinal et socio-historique mènent à penser l'espace kéralais en plusieurs entités spatiales. Nous pouvons simplifier cette double dynamique en observant un découpage ouest/est qui rejoint l'idée de marginalisation des espaces montagnards et un découpage sud/nord qui indique le sens de diffusion de l'alphabétisation. Mais le fonctionnement territorial de l'alphabétisation n'est pas la seule règle du processus éducatif. Au niveau méso d'autres contraintes se surajoutent et viennent produire un autre type d'inégalités.

À cette échelle il faut considérer l'accessibilité locale d'une éducation qualifiante, qui constitue un niveau intermédiaire par rapport au niveau macro précédemment décrit. Nous pouvons définir le niveau méso par la distribution spatiale des infrastructures qui sont plus ou

moins qualifiante. Il faut alors mettre en avant le prestige des écoles qualifiantes, qui va jouer sur les représentations des individus, et leur distribution moins homogène que les écoles dites à ce moment là « peu qualifiante » (cf. fig. n°41).

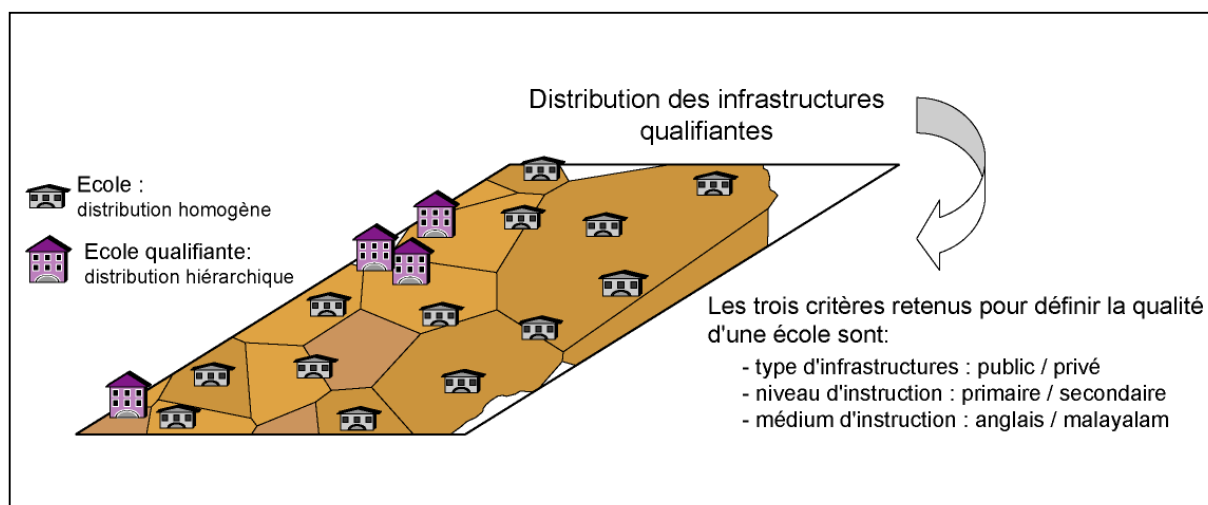


Fig. n°41 : Accessibilité locale d'une éducation qualifiante

Si la localisation est un facteur qui joue sur l'alphabétisation selon le contexte socio-spatial des villages, à un niveau plus méso il existe de nouvelles contraintes qui concernent l'accessibilité à une éducation qualifiante. Avant d'aborder la participation au circuit scolaire comme le produit d'un ensemble de choix sociaux, il faut tenir compte des inégalités internes du système scolaire kéralais.

Nous reprenons donc les arguments que nous avons développés au début du chapitre qui mettent en avant une hiérarchie interne au système scolaire pour contrebalancer la vision macro. Une distribution quasi-équidistante des infrastructures n'est pas le facteur clef d'un système scolaire qui réussit, elle n'est pas non plus la garantie d'un système égalitaire. Les différences de niveau, d'administration et de langue d'instruction ne jouent pas en faveur de l'égalité des chances, d'autant plus si on considère la structure sociale des villages.

Nous avons mis en évidence un ensemble de contraintes et de dynamiques spatiales. Le fonctionnement territorial de l'alphabétisation est lui-même issu des choix politiques et de la configuration géographique du Kérala. Les problèmes d'accessibilité au circuit scolaire se retrouvent aussi au niveau méso, même si les critères retenus sont d'ordre plus qualitatifs.

Nous devons répondre à un certain nombre de questions fondées sur le présupposé suivant : les inégalités d'accès au circuit scolaire développent des stratégies spécifiques. Dans quelles mesures les choix individuels sont-ils affectés par ces contraintes de niveau macro et méso ? Comment considérer les stratégies locales face à ces contraintes ? Sont-elles le résultat d'interactions entre les individus sous l'effet de la mixité sociale ou bien constituent-elles une réponse aux contraintes globales ?

6.3.2 *Stratégies individuelles et interactions*

Le niveau micro concerne les stratégies scolaires à l'échelle locale qui sont différentes et plus complexe. En effet, les individus ne se scolarisent pas de façon homogène et la proximité des infrastructures scolaires ne suffit pas à expliquer leurs comportements. La structure sociale des villages détermine un niveau de mixité qui influe lui même sur le contexte socio-spatial de l'éducation. La participation au circuit éducatif est davantage issue de la représentation des opportunités de l'environnement des individus. Elle est fonction du profil socio-économique des individus, de leur entourage social et scolaire qui est lui-même modulé par le degré de mixité sociale. Ces éléments en interaction vont définir une participation plus ou moins longue au circuit scolaire. Nous pouvons envisager de modéliser ces comportements humains en définissant des entités individuelles qui pourront aller se scolariser dans les infrastructures implémentées au niveau intermédiaire en fonction :

- de la localisation de ces infrastructures et de leur pouvoir qualifiant
- des possibilités sociales de ces individus à choisir leur temps et leur niveau de participation au circuit éducatif (modulées par les effets de la mixité sociale).

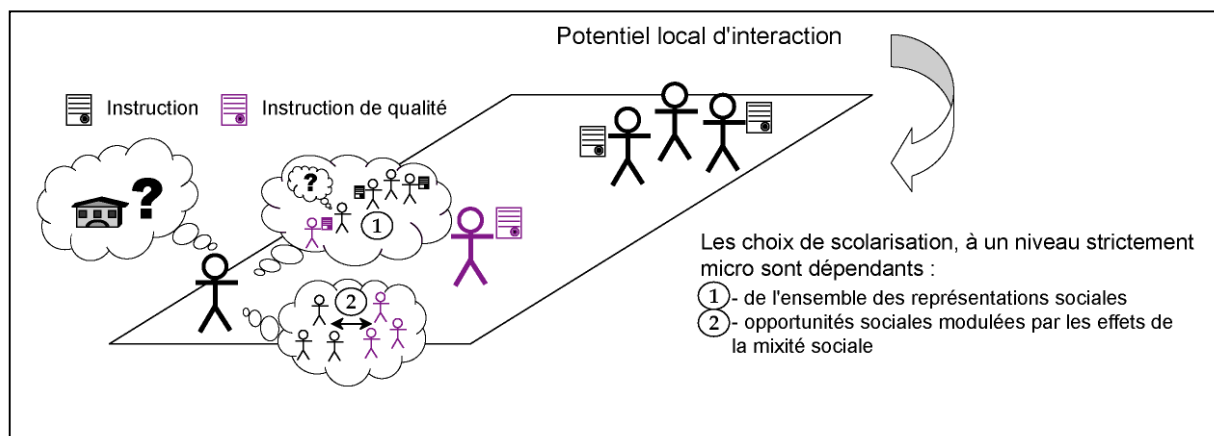


Fig. n°42 : Contraintes et interactions de niveau micro

Ce qui est défini comme potentiel local d'interaction fait référence à la modulation des comportements scolaires par l'interaction des individus habitant un même lieu.

Plusieurs relations sont à envisager pour définir clairement les stratégies individuelles (cf. fig. n°42). D'abord le système de représentations individuelles conditionne les choix de scolarisation. Dans ce cas, c'est évidemment un système de représentation par rapport aux autres qui s'enclenche. Nous observons en amont la conscience de son propre statut socio-économique, les représentations sociales qui influent sur l'ambition scolaire et enfin les effets de la mixité sociale. Nous avons souligné précédemment que cette mixité a un double rôle et ne peut être considérée comme la condition *sine qua non* de l'intégration. Il existe un

décalage social entre les populations favorisées et les autres. C'est ce décalage qui invite les populations les plus marginales à s'intégrer dans la dynamique éducative – en ce sens le Kerala offre un bel exemple de réussite par rapport à l'Inde – tandis que les populations les plus aisées ont tendance à se distinguer des autres afin de conserver leurs privilèges et donc de faire le jeu d'une instruction élitiste.

Nous pouvons donc considérer que les marges d'interaction entre les individus sont assez faibles. Si l'engouement pour la dynamique éducative incite les populations à se scolariser dans les meilleures conditions, les comportements scolaires observés à un niveau micro ne sont qu'une réponse à l'ensemble des contraintes de niveau supérieur. L'émergence attendue par l'interaction des individus, qui, dans l'idéal de la mixité sociale, débouche sur l'intégration, reste une idée en suspens. Les individus doivent s'adapter aux multiples contraintes qui proviennent de la mise en place progressive du système scolaire. Même si l'on peut voir des stratégies scolaires plus abouties, qui visent à obtenir les meilleurs résultats, elles constituent aussi une réponse au modèle d'alphabétisation totale. Les populations les plus aisées doivent s'adapter à la concurrence de celles qui s'alphabétisent. La course à toujours plus de qualification peut être perçue comme une stratégie d'adaptation aux changements globaux. Le système scolaire produit de l'inégalité et n'influe relativement pas sur la stratification sociale.

Les contraintes du système scolaire et le jeu des interactions individuelles ont été définies comme des parties intégrantes du circuit scolaire. Il s'agit à présent d'envisager l'ensemble de ces processus dans une perspective expérimentale.

6.3.3 Nouvelles approches en perspective

Si nous faisons le lien entre les différents niveaux suggérés, nous obtenons un modèle capable de mettre en interaction une structure globale du phénomène éducatif qui est influencée par le fonctionnement territorial du Kerala et les choix individuels qui se traduisent par des comportements scolaires différenciés (cf. fig. n°43). Cette approche dynamique du phénomène éducatif permet d'envisager dans une perspective à la fois horizontale et verticale un ensemble d'éléments primordiaux qui définissent un modèle du processus éducatif du Kerala. Le jeu du macro sur le micro est relativement connu car il est dépendant des disparités socio-spatiales que nous avons mises en évidence par la distribution d'un indicateur comme l'alphabétisation. Même si cela ne constitue pas une mesure directe du niveau éducatif de la société kéralaise, les disparités visibles recèlent en elles-mêmes des inégalités importantes.

L'alphabétisation n'a pas permis d'enrayer le jeu des discriminations de genre, de caste et de religion. Mais le contexte local de l'éducation affecte ces grandes règles de base. La mixité sociale peut servir à modifier les comportements et à favoriser les individus qui en bénéficient, même si au départ leur statut socio-économique ne les place pas dans une position favorable. De plus, on peut envisager que le processus éducatif s'auto-alimente et que les résultats positifs d'une éducation longue se surajoutent aux opportunités éducatives individuelles même si le niveau d'exigences augmente en parallèle.

Enfin, nous pouvons imaginer quelques pistes exploratoires à partir de ce modèle que nous avons défini dans ses grandes lignes (cf. fig. n°43). Il s'agit là de se placer dans une perspective expérimentale et de considérer le processus éducatif kéralais comme un phénomène complexe. Il ne s'agit plus de faire un état des lieux sur le fonctionnement du système scolaire au Kérala mais de tester les relations entre les différents éléments que nous avons mis en évidence. Une telle modélisation substitue donc à l'explication rigoureuse présentée par les préceptes cartésiens, une tentative de compréhension. Car, comme le souligne J.L. Le Moigne (1999 : 5), la modélisation c'est « *l'action d'élaboration et de construction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu comme complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles* ». L'action de modéliser un phénomène se conjugue donc avec celle de comprendre. S'il est impossible de rendre compte de la réalité dans son intégralité, l'appréhension des phénomènes passe par la construction de représentations de la réalité. Et c'est à partir de ces construits qu'une analyse peut conduire à une traduction du monde qui nous entoure (Atlan H., 1979). Cette vision constructiviste de la démarche scientifique permet d'intégrer la subjectivité du chercheur. La modélisation obtenue dans cette perspective possède donc des limites quant à l'exhaustivité des phénomènes qu'elle représente. Mais ces limites sont choisies, connues et entendues par celui qui modélise, puisque c'est lui même qui les a définies. Et c'est là que la complexité ouvre des perspectives épistémologiques importantes. En ne considérant qu'un certain type de dynamiques, en se focalisant sur certaines interactions, il est possible de participer à une tentative d'interprétation du monde tout en gardant à l'esprit que « *la modélisation implique des choix drastiques, que nous appellerons des inhibitions nécessaires à la modélisation, afin d'éviter de se poser des questions insolubles* » (Bonnefoy J.L., 2005 : 62).

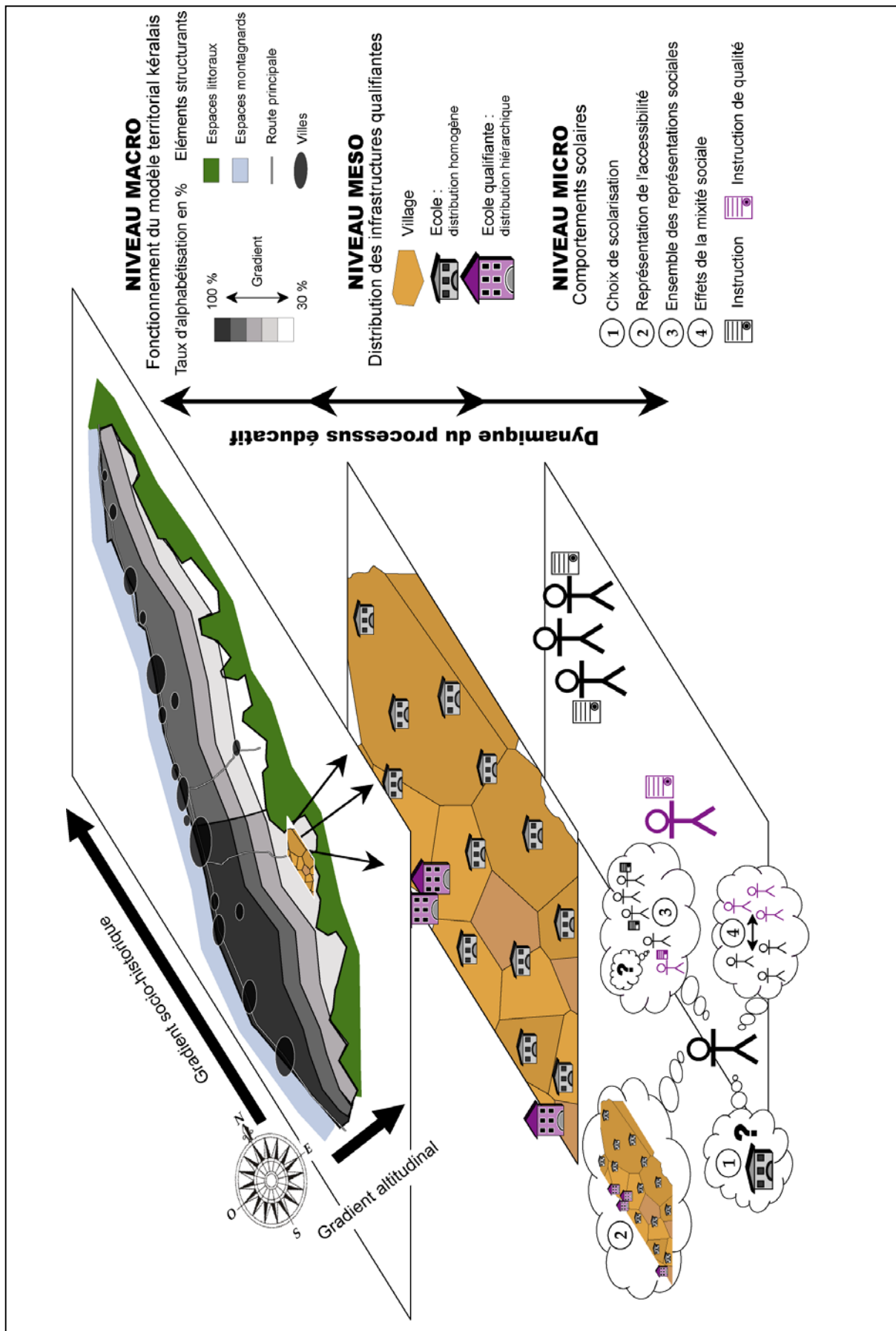


Fig. n°43 : Modèle multi-niveaux du processus éducatif kéralais

Dans notre cas, nous avons posé un certain nombre d'hypothèses qu'il serait intéressant de tester à l'aide d'outils de simulation. Avec ce genre de modélisation, nous pouvons saisir l'opportunité de nous placer au niveau des entités élémentaires (soit les individus qui font le choix de se scolariser) afin de comprendre l'évolution globale de l'organisation territoriale du système éducatif (Sanders L., 2001). Nous pourrions donc adopter une approche centrée sur les parcours individuels plutôt que d'envisager l'alphabétisation en tant que processus de diffusion spatiale. En effet, nous avons mis en évidence le jeu des contraintes qui influent sur les choix de scolarisation. Et Des outils de simulation, comme ceux de microsimulation, permettent mieux comprendre l'impact de ces contraintes sur les individus et d'en mesurer le poids à chaque niveaux d'analyse.

La focalisation sur les entités élémentaires est essentielle. Dans ce cas, sont les individus qui, face aux disparités macro (celles de l'accessibilité de l'éducation) et aux inégalités de niveau méso (internes au système scolaire), adopte différentes stratégies. Nous pourrions ainsi tester le jeu des interactions entre ces individus face aux contraintes qu'ils rencontrent. Il ne s'agit pas de simuler l'émergence de nouvelles organisations globales, car nous l'avons vu, les comportements individuels sont, pour une grande part, une réponse au contexte scolaire global. Mais nous pouvons tout de même considérer un ensemble d'interactions spatiales de deux types : le produit des potentialités éducatives des lieux et les interactions sociales relatives aux effets de la mixité sociale. Nous pouvons aussi proposer une série de scénarios où la perception de l'entourage proche, social et spatial, modifie ces stratégies personnelles. Ce modèle pourrait donc servir à une intégration progressive des niveaux de représentation dans les choix qui conditionnent les comportements scolaires et vérifier dans quelles mesures le contexte socio-spatial de l'éducation affecte la réussite scolaire.

Évaluer les résultats du processus éducatif au Kerala en termes quantitatifs et qualitatifs nécessite un recours au jeu des représentations qui vient contrebalancer le modèle d'alphabétisation pour tous comme gage de réussite du système scolaire. D'une part, la validité d'un argument sur l'accessibilité des infrastructures repose sur la hiérarchie d'un système scolaire plus ou moins qualifiant. D'autre part, la participation au circuit scolaire est elle-même définie par des structures sociales plus ou moins rigides qui régissent les opportunités individuelles de scolarisation. Une approche multiple est nécessaire pour mieux comprendre le processus éducatif. Ainsi, les disparités géographiques observées dans l'accessibilité des infrastructures scolaires doivent être liées aux possibilités effectives de

scolarisation de la population. Au niveau local, le contexte de la mixité sociale peut modifier les comportements scolaires et déjouer dans une certaine limite l'inégalité des chances.

Pour mettre en évidence ces dynamiques qui rétroagissent du macro vers le micro et inversement, il s'agit ici d'envisager une approche théorique de la complexité du processus éducatif. L'utilisation des outils de simulations peut conduire vers une approche méthodologique plus exhaustive de l'éducation en géographie et offrir des perspectives expérimentales. Notre objet de recherche, tel qu'il a été construit participe alors à la validation ou à la réfutation des hypothèses courantes sur le rôle de l'accessibilité d'un système scolaire sur les résultats en termes d'éducation, ou encore sur les propriétés intégratrices de la mixité sociale.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Adopter le point de vue géographique pour évaluer les modalités d'un système scolaire comme celui du Kérala a permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments constitutifs du processus éducatif. Le modèle éducatif kéralais est celui d'une alphabétisation réussie. Au niveau global, l'universalisation de l'éducation au Kérala par rapport à l'Inde apparaît comme une expérience achevée et comme une voie à suivre. Au terme de l'analyse, il apparaît cependant qu'au niveau local il en est autrement.

Apports d'une approche géographique de l'éducation dans le cas kéralais

Un exemple d'alphabétisation achevée

Le Kérala est connu pour ses particularités géographique, linguistique, religieuse et sociale. En matière d'éducation, sa singularité s'exprime à plusieurs niveaux : à travers son alphabétisation totale par rapport au contexte indien, à travers la mise en place d'un système scolaire complexe. L'analyse systématique des disparités spatiales de l'alphabétisation au Kérala permet d'affirmer que le but de scolarisation universelle en primaire a été atteint, ce qui est loin d'être le cas dans les autres États de l'Inde. Parmi les caractéristiques essentielles du système scolaire kéralais, il faut souligner les efforts de cet État pour tendre vers une alphabétisation totale. Les écarts hommes/femmes qui existent au Kérala sont plus d'ordre structurel et les différences de genre ne jouent plus sur l'alphabétisation des populations les plus jeunes et sur la scolarisation des petites filles dans les niveaux primaires. Les conditions de scolarisation et la participation au circuit scolaire sont facilitées par une accessibilité des infrastructures scolaires très développée. Le modèle éducatif kéralais est donc un exemple qui se rapproche de l'idéal de la Constitution Indienne.

Nous pourrions faire la réflexion suivante : le système scolaire kéralais ne bénéficie en fait que de la précocité de son aventure éducative et les écarts que nous observons avec l'Inde ne sont que la transposition des résultats de deux systèmes scolaires, avec trente ans de décalage. Une telle affirmation est quelque peu limitée voire incorrecte car elle n'est concentrée que sur une approche politique du phénomène. C'est voir les potentialités d'un système scolaire uniquement à travers les résultats de l'alphabétisation, en les posant comme critère de réussite éducative. C'est réduire la mobilisation d'un ensemble d'acteurs à un simple chiffre séduisant. Or l'éducation se rattache plus à des mécanismes de changements sociaux avant de satisfaire les intérêts politiques de tel ou tel modèle de développement. L'éducation concerne avant tout les individus, et les promesses d'émancipation sociale qu'elle véhicule sont destinées à l'homme. Si nous pouvons expliquer une partie du modèle d'alphabétisation totale au Kérala par son histoire éducative particulière, nous ne pouvons pas le considérer simplement comme la première étape de tout processus éducatif en marche. Le développement d'un système scolaire est loin d'être univoque et la démocratisation de la scolarisation peut prendre différents aspects dont le modèle kéralais n'est qu'un exemple.

L'évaluation et la mesure des disparités spatiales de l'alphabétisation au niveau des villages a permis d'insister sur les spécificités du système scolaire kéralais. Nous avons établi un lien entre le fonctionnement territorial du Kérala et les inégalités observées. Nous avons intégré l'espace comme composante essentielle des mécanismes sociaux relatifs au processus éducatif. L'éducation n'est pas qu'une affaire de décisions politiques ou de comportements sociaux mais concerne l'ensemble du territoire. La relation à l'espace est fondamentale pour comprendre les inégalités sociales perçues à travers les résultats du système éducatif kéralais : la distribution spatiale des infrastructures influe directement sur les résultats de l'alphabétisation. L'accessibilité des établissements est donc un élément clef du circuit scolaire : les individus peuvent se scolariser à partir du moment où leur espace de la vie quotidienne est doté d'infrastructures adéquates.

Un modèle du processus éducatif fondé sur des composantes spatiales

Toute la difficulté à apprécier les mécanismes de l'éducation réside dans le fait qu'elle exprime à la fois un état à atteindre, à la fois la dynamique qui conduit à cet état. Nous avons choisi de contourner cet obstacle en définissant l'éducation comme un processus et en adoptant un point de vue systémique. Cela implique que les éléments sociaux et spatiaux relatifs à ce processus soient interdépendants. Les dynamiques qui déterminent le fonctionnement du processus éducatif sont analysées sous plusieurs angles. D'une part, au niveau horizontal, il existe un lien entre les éléments structurants de l'espace et le contexte

socio-spatial de l'alphabétisation. D'autre part, l'éducation est une dynamique qui s'exprime à différents niveaux.

Nous avons fait le choix de décomposer chaque niveau afin de mettre en relation les disparités de l'alphabétisation avec les inégalités sociales qu'elles recèlent. En ce sens, nous avons pu voir que l'accessibilité des infrastructures de niveau supérieur est en relation avec le développement des opportunités sociales réelles. Au delà de la question de l'alphabétisation de base, la structure spatiale du système scolaire est significative de problèmes d'intégration sociale plus généraux. Les espaces en marge sont ceux qui ont le moins réussi leur pari d'alphabétisation totale. Cette marginalisation n'est pas que la traduction déterministe de la spatialisation du processus éducatif. Elle reflète des inégalités que le système scolaire n'a pas réussi à enrayer, fait paradoxal car c'est sur le processus éducatif que repose le changement social.

Plus encore, nous avons insisté sur une approche verticale du processus éducatif. Nous avons placé notre analyse sur différents niveaux. En effet, il existe un lien entre les politiques éducatives et les comportements scolaires. Les mécanismes macro de diffusion du système scolaire se répercutent sur les choix décisionnels des individus. Et les réponses individuelles influent sur les choix sociétaux. Les liens entre le niveau micro et le niveau macro sont, dans le cas de l'éducation, indissociables d'un niveau intermédiaire qui concerne l'accessibilité scolaire. L'espace de la vie quotidienne, construit autant par des questions de distance que par les normes sociales qui lui sont attachées, est le théâtre des choix de scolarisation. Il faut faire appel alors aux représentations spatiales qui déterminent une partie des comportements scolaires. Il s'agit aussi bien de représentations individuelles – la conscience de son propre potentiel d'émancipation – que des représentations collectives – le produit des interactions entre les différents groupes sociaux. Dans le cas du Kérala, la croyance en la dimension émancipatrice de l'éducation assigne différents rôles et influe sur la participation au circuit scolaire.

Le développement d'un modèle théorique qui prend appui sur les éléments spatiaux du processus éducatif a permis de mettre en relation l'accessibilité des infrastructures et la participation au circuit scolaire. Il s'agit d'un autre moyen d'envisager la dynamique du processus éducatif, et de dépasser la simple analyse de l'alphabétisation. S'il ressort de notre mesure des disparités régionales de l'alphabétisation un ensemble de dysfonctionnements dans le système scolaire kéralais, les inégalités qui sont révélées par une approche verticale du processus éducatif sont plus éloquentes. Le modèle éducatif kéralais est un modèle d'alphabétisation totale tout en restant un système scolaire inégalitaire. S'il est relativement

aisé d'être alphabétisé quand on habite au Kérala, il moins évident de participer à un circuit scolaire efficace. Autrement dit, il est moins facile d'aller dans une bonne école.

Limites de l'alphabétisation totale

Un système éducatif inégalitaire

L'éducation ne peut être appréhendée pas que par l'alphabétisation. Et c'est là que nous pouvons apprécier tous les paradoxes d'un système scolaire comme celui du Kérala. L'idéal véhiculé par les campagnes éducatives successives d'une égalité des chances face à l'éducation se concrétise de façon équivoque dans la réalité. Les inégalités scolaires se poursuivent au-delà des résultats de l'alphabétisation. L'existence d'un système scolaire développé sur l'ensemble du territoire n'est pas une garantie d'éducation pour tous. La qualité des établissements et de l'instruction reçue est fondamentale. Nous avons retrouvé au Kérala le problème de l'égalité des chances et de la hiérarchie des écoles qui existe aussi dans le monde occidental. Quelques critères de qualité nous ont permis de repérer une offre scolaire inégale et l'existence d'établissements élitistes.

La question du type d'administration, de la langue d'instruction ou de la participation à un circuit scolaire sur le long terme est essentielle. En ce sens, la course à la scolarisation dans le privé implique une double dynamique qui affecte quelque peu l'idéal du modèle kéralais. D'une part, elle détermine une participation au circuit scolaire déséquilibrée par les opportunités socio-économiques des individus. D'autre part, elle est symptomatique d'un dysfonctionnement dans le système public, qui a fait pourtant la force du processus éducatif kéralais. Parallèlement à ce système public qui s'essoufle nous avons affaire à la montée en force d'une éducation de qualité à tout prix, évidemment plus onéreuse et donc moins accessible. Cette situation est d'autant plus frappante si l'on se penche sur l'accessibilité des niveaux supérieurs.

Une inscription à l'université suppose une parfaite connaissance de la langue anglaise, et son attractivité est telle qu'il existe un foisonnement de cours particuliers, de formations plus ou moins formelles qui se développent. L'éducation est une priorité au Kérala. Cette constante n'implique pas uniquement une croyance innocente en un processus de changement social, mais elle induit aussi des effets pervers. La concurrence qui se crée dans cette course à la qualification vient tromper l'idéal de l'éducation universelle. Nous pensons déceler un système à deux vitesses qui définit l'efficacité de l'offre scolaire proposé (largement soumis à la dichotomie public/privé). Cela nous amène à la réflexion suivante : le

but de l'éducation doit-il être seulement politique, doit-elle servir uniquement les intérêts de la société ou s'adresse-t-elle au bonheur des individus ?

À ce propos, nous avons confronté plusieurs points de vue. Partant du parangon de la Constitution Indienne qui prône huit années d'instruction obligatoire, nous avons largement insisté sur la scolarisation dans les niveaux primaire, primaire supérieur et secondaire. Mais nous pensons que cette vision politique ne suffit pas. D'une part, elle caractérise une éducation qui ne tient pas forcément compte des ambitions scolaires individuelles. D'autre part, elle induit la question de l'emploi qui de fait vient tout de suite après les étapes de l'alphabétisation et de la formation sur un cycle plus ou moins long.

En effet, les opportunités sociales et économiques de tout un chacun sont inexorablement liées au domaine éducatif. Comment concilier les nécessités économiques du marché du travail et les forces inégales du processus éducatif ? L'exemple kéralais est assez parlant si on se penche sur la question de la main d'œuvre qualifiée. Les mouvements migratoires extrêmement importants, vers l'intérieur de l'Inde ou vers les pays du Golfe s'inscrivent de fait dans la controverse de l'éducation. L'accès à une formation, même minimale, permet d'envisager la migration vers des États plus prometteurs¹⁸⁹. Or la formation des individus est un investissement de la société. Les retours de l'éducation au Kérala correspondent en partie aux transferts financiers informels, ce qui pose plusieurs problèmes quant à la durabilité de ce modèle éducatif. L'accès à une éducation qualifiante peut être une réussite, mais comment la considérer si les acteurs formés doivent sortir du territoire kéralais pour trouver un emploi ? Comment résoudre la question de l'instruction en *malayalam* ? Une alphabétisation dans sa langue maternelle est un gage de meilleure maîtrise de la vie quotidienne. Mais cette apparente réussite de l'État kéralais cache en fait un problème d'intégration plus vaste. L'intégration dans des domaines socio-économiques supérieurs n'est possible, au sein de l'entité indienne et *de facto* sur la scène internationale, que grâce à la langue anglaise.

S'intéresser au processus éducatif kéralais à un niveau plus micro et avec une approche plus conceptuelle permet de relativiser le modèle de l'alphabétisation totale. À l'heure actuelle, le Kérala doit faire face à de nouveaux enjeux éducatifs. Il n'est plus question de combattre l'analphabétisme. Et la scolarisation dans le niveau élémentaire est une chose entendue. Mais il doit affronter des problèmes de fond relatifs au domaine éducatif et tenter de répondre à la question de l'égalité des chances. De fait, ce qui nous a limité dans notre approche quantitative, outre la disponibilité des données, c'est la difficulté à produire de

¹⁸⁹ Le taux de chômage du Kérala est l'un des plus importants du pays.

la donnée quantitative et qualitative sur l'ensemble du territoire kéralais dans le cadre d'un travail de thèse. L'éducation peine à se concevoir comme un tout mesurable et la démocratisation scolaire ne s'évalue qu'indirectement.

Limites de la mesure de la démocratisation scolaire

Nous tenons à souligner les différentes limites de notre approche quant à l'évaluation quantitative que nous avons effectué. Outre la question de l'alphabétisation comme indicateur indirect de l'éducation sur laquelle nous avons suffisamment débattu, nous avons adopté le présupposé suivant : les disparités de l'éducation sont nécessairement le reflet des inégalités sociétales malgré les perspectives de changement social que celle-ci est censée offrir. Cette constatation n'est pas seulement valable pour le Kérala.

D'un point de vue macro, il est aisé de considérer l'accessibilité des infrastructures sous l'angle de la distance, de la qualité des établissements, et d'utiliser les catégories sociales, et la durée des parcours scolaires pour mesurer l'efficacité de la participation. Nous avons adopté ce point de vue afin de proposer un exposé plus exhaustif que celui de l'alphabétisation. En revanche, il est plus difficile de s'attaquer aux questions de mixité sociale et d'intégration. Nous ne pouvons définir un seuil idéal de mixité sociale. Nous l'avons vu, celle-ci se décline autour de deux forces contradictoires. Le processus de reproduction de hiérarchie sociale vient contrebalancer les mécanismes d'intégration. La démocratisation scolaire participe au développement de nouvelles stratégies dans le respect de la stratification sociale préexistante.

De plus, il est encore plus malaisé de mesurer directement l'intégration. L'utilisation *a contrario* de la ségrégation scolaire et donc sociale permet peu de rendre compte des parcours et des trajectoires au sein du processus éducatif. La ségrégation scolaire ne prend pas véritablement en compte la situation à l'entrée et à la sortie du circuit scolaire. Il est difficile de démêler les parcours scolaires en fonction du cycle de vie et de la mobilité socio-spatiale des individus. Il aurait alors fallu déterminer des profils individuels types qui intègrent les capacités socio-économiques des individus et leur degré d'interaction. Pour avoir une idée plus précise de la traduction des comportements scolaires en termes d'échanges sociaux, il aurait fallu disposer de plus d'informations sur les règles locales d'interaction entre les individus. Ce qui impliquerait que le terrain choisi ne soit pas l'État kéralais dans son ensemble. Nous aurions procédé à une étude de type monographique sur un espace plus restreint. Ainsi nous aurions pu, avec davantage d'observations au niveau des acteurs, développer un modèle de simulation capable de mettre en œuvre les trajectoires des individus. Or, notre travail est d'abord la construction d'une approche globale du processus éducatif au

Kerala. Tester la relation entre les individus, l'espace et la dynamique scolaire pourrait faire l'objet d'un approfondissement de notre étude.

Nouvelles perspectives

Nous l'avons dit, ce travail est une première approche géographique de l'éducation au Kerala. La mise en contexte à l'échelle de l'Inde et du Kerala est un exercice auquel nous n'avons pu nous soustraire. Nos ambitions de départ ont donc été considérablement réduites à cause de la nécessité de présenter le processus éducatif dans une approche globale et contextuelle. Il n'en reste pas moins que cette étude a permis une approche critique de l'alphabétisation totale comme unique argument de promotion de l'éducation. Nous pensons que notre analyse de la situation actuelle permet de mieux comprendre les enjeux du développement dans un pays comme l'Inde dont l'éducation reste un principal gage de succès. Nous pouvons envisager de mettre à profit les raisonnements que nous avons mis en exergue dans cette étude dans une perspective comparative.

Le choix du Kerala comme terrain d'étude n'est pas anodin. Les références quant à sa singularité sont multiples et sont relativement connues dans de nombreux domaines. Il est apparu, pour nous, comme un moyen de comprendre les enjeux de l'alphabétisation dans un modèle abouti et un moyen d'aller plus loin dans notre approche théorique du processus éducatif. Il est possible à présent de s'engager dans un exercice de comparaison à plusieurs niveaux. D'une part, nous pourrions envisager de choisir ce même type d'approche et de l'appliquer dans d'autres États de l'Inde. Il est coutumier d'opposer le Kerala – modèle de développement social peu industrialisé – à l'État du Penjab – modèle industriel avec un développement social faible. Nous pourrions appréhender les effets de l'éducation avec plus de précision et mettre l'accent sur la relation entre éducation et emploi en choisissant le Penjab comme autre terrain d'études. D'autre part, nous pouvons considérer cette analyse comme une première modélisation du processus éducatif et la développer pour pouvoir l'appliquer à d'autres cas, hors du contexte indien.

Un moyen de nous réconcilier avec nos objectifs originels est de poursuivre sur la voie de la méthode. Développer un modèle du processus éducatif à partir de l'exemple keralais ne suffit pas. Nous estimons qu'il est possible de définir un protocole susceptible de construire un modèle applicable à un plus grand nombre de cas. Ce souhait nous mène de fait sur le chemin des sciences de la complexité que nous avons évoqué dans le **chapitre 6**. Nous n'avons pu réellement nous atteler à la tâche mais nous pensons que l'utilisation d'outils de simulation dans le cas de l'éducation peut être une expérience intéressante. D'une part, elle

permettrait l'intégration des vecteurs de l'éducation en tant que contraintes et l'évaluation de leur poids respectifs. En ce sens, il est possible de répondre à un certain nombre de questions de façon plus précise. À quel moment est atteint le niveau de saturation de l'offre scolaire par rapport aux individus scolarisables ? Comment mesurer l'effet de distance à l'échelle individuelle par rapport aux infrastructures développées ? D'autre part, la simulation permettrait surtout de s'intéresser à la complexité des échanges sociaux dans le contexte des comportements scolaires. Nous n'avons pas pu analyser précisément les effets de la mixité sociale. Nous pensons qu'il nous reste à approfondir les relations sociales qu'elle produit sous l'angle des interactions. Car enfin, nous restons persuadés que les changements sociaux observables ou souhaitables promis par l'éducation sont le fait des individus. En effet, « *le but de l'éducation doit être la formation d'individus indépendants dans leur action et leur pensée, de manière à ce qu'ils puissent concevoir les plus grandes réalisations de leur vie à travers le service de la communauté* » (Albert Einstein)¹⁹⁰.

¹⁹⁰« *the aim of education must be the training of independently acting and thinking individuals who, however, can see in the service to the community their highest life achievement* ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdul Salim A. (1999), *Educational Development at Micro Level : Case study of two villages in Kerala*, Kerala Research Programme on Local Development, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 60p.

Abric J.C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Presses Universitaires de France, (2006), 253p.

Aggarwal J.C. (1997), *Education in India since 1991*, New Delhi : Doaba House, 280p.

Aggarwal J.C. (1981), *Development and Planning of Modern Education*, New Delhi : Vikas Publishing House, (2003), 546p.

Aggarwal Y. (2001), *Progress towards universal access and retention, analytical report*, New Delhi : Government of India Publications, 188p.

Aleyamma V., Sandhya J. (2004), *Gender and Decentralised Planning, Kerala, India*, Thiruvananthapuram : Sakhi Women's Resource Center, 101p.

Ambert M. (2001), *Essai sur l'investissement en éducation, le cas de l'Inde*, Thèse d'économie sous la direction de Paul Desneuf, Paris : Université de Paris II.

Ashley L.D. (2005), « From margins to mainstream : Private school outreach inclusion processes for out-of-school children in India », in *International Journal of Educational Research*, n°25, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, pp241-251.

Atlan H. (1979), *Entre le cristal et la fumée*, Paris : Seuil, 286p.

Baccaïni B., Courgeau D. (1997) « Analyse multi-niveaux en sciences sociales », in *Population*, 52^{ème} année, n°4, août 1997, pp831-864.

Barrère A., Sembel N. (2005), *Sociologie de l'éducation*, Paris : Nathan, 127 p.

Basham A.L. (1988), *La civilisation de l'Inde*, Paris : Arthaud, 474p.

Basu A.M., Stephenson R. (2005), « Lows levels of maternal education and the proximate determinants of childhood mortality : a little learning is not a dangerous thing », in *Social Science and Medecine*, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, Vol. 60, pp2011-2023.

Baudin G. (2001), « La mixité sociale : une utopie urbaine et urbanistique », *les utopies de la ville*, Séminaire CREHU, pp13-23.

Baumgartner E., Ménard P. (1996), *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, Paris : Le Livre de Poche, 848p.

Baudelot C., Leclerq F. (2005), *Les effets de l'éducation*, Paris : Documentation Française, 367p.

Baudelot C., Establet R. (1975), *L'école primaire divisée*, Paris : La découverte, petite collection Maspero, (1979), 119p.

Becker G. (1964), *Human capital : a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York : Columbia University Press, 412p.

Beneï V. (1996), *La dot en Inde : un fléau social?*, Paris : Karthala, 291p.

Beteille A. (1991), « The reproduction of inequality : occupation, caste and family », in *Contributions to indian sociology*, n°25-1, pp127-158.

Bhatnagar R.P. (2005), *Readings in Methodology of Research in Education*, Meerut : Raj Printers, 403p.

Blaugh M. (1979) : *Economics of education*, Harmondsworth : Penguin Books, 421p.

Boivin M. (1996), *Histoire de l'Inde*, Paris : Presses Universitaires de France, Que-sais-je, 126p.

Bonnefoy J.L. (2005), *Étude de géographie expérimentale*, mémoire d'habilitation à diriger les recherches, présenté le 14 décembre 2005 à l'Université de Provence.

Borooh V.K., Iyer S. (2005), « Religion, literacy and the female-to-male ratio », in *Economic and Political Weekly*, 29 janvier 2005, pp419-427.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1984), *Homo Academicus*, Paris : Les Éditions de Minuit, 304p.

Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans la société industrielle*, Paris : Armand Colin, 23p.

Boudon R., Bourricau F. (2004), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 714p.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Éditions de Minuit, 279p.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit, 192p.

Brunet R., Ferras R., Théry H. (1992), *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, Paris : RECLUS - La Documentation Française, 469p.

Brunet R. (2005), *Le développement des territoires*, Paris : Éditions de l'aube, 95p.

Buisson A. (2005), « Alphabétisation totale et développement : le 'modèle' éducatif du Kérala », in *Scolarisation et territoires*, Espaces, Populations et sociétés n°2005-3, Université des Sciences et Technologies de Lille, pp465-474.

Chambers R. (1988), « Sustainable rural livelihoods : A strategy for people, environment and development », *Working paper*, Sussex Institute of Development Studies : University of Sussex.

Chanana K. (2004), *Transformative Links between Higher and Basic Education, Mapping the field*, New Delhi, Thousand Oaks, Londres : Sage Publications, 355p.

Chandra Gosh S. (2000), *The history of Education in Modern India, 1757-1998*, New Delhi : Orient Longman, 237p.

- Chandra Rath G. (2006), *Tribal development in India, the Contemporary Debate*, New York, Thousand Oaks, London : Sage Publications, 332p.
- Chandrasekhar C.P., Ramachandran V. K., Ramakumar R. (2001), « Issues in school education in contemporary kerala », *Working paper*, New Delhi, April 2001.
- Chaput P. (1999), « La double identité des chrétiens kéralais : confessions et castes chrétiennes au Kérala (Inde du sud) », in *Archives de Sciences Sociales des Religions*, n°106, avril-juin 1999,
- Charlot B. (dir.) (1994), *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin, 223p.
- Charvak M. (2000), « From Decentralisation of Planning to People's Planning : Experiences of the Indian States of West Bengal and Kerala », *Discussion paper n°21*, Kerala Research Programme on Local Development, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 80p.
- Chatterjee S.K. (2000), *Educational development of Scheduled Castes, looking ahead*, New Delhi : Gyan Publishing House, 448p.
- Chattopadhyay S., Krishna Kumar P., Rajalakshmi K. (1999), « Panchayat Resource Mapping to Panchayat-level Planning in Kerala : An Analytical Study », *Discussion paper n°14*, Kerala Research Programme on Local Development, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 92p.
- Chaubey P.K., Chaubey G. (1998), « Rural-urban disparity in literacy : inter-state variation in India », in *Indian Journal of Regional Science*, Vol. XXX, n°1, pp22-37.
- Chaude A., Chaude S.P. (2002), *Foundations of Education*, New Delhi : Vikas Publishing House, 357p.
- Chaude A., Chaude S.P. (1999), *Education in Ancient and Medieval India*, New Delhi : Vikas Publishing House, (2003), 254p.
- Chaudhery B. (2006), *Indian caste system, essence and reality*, New York : Global Vision Publishing House, 246p.
- Cherkaoui M. (1986), *Sociologie de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, Que-sais-je, 127p.
- Chin A. (2004), « Can redistributing teachers across schools raise educational attainment ? Evidence from Operation Blackboard in India », in *Journal of Development Economics*, n°78, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, pp384-405.
- Chopra R., Jeffery P. (2005), *Educational Regimes in Contemporary India*, New Delhi, Thousand Oaks, Londres : Sage Publications, 346p.
- Choquet C., Dollfus O., LeRoy E., Vernières M. (1993), *État des savoirs sur le développement*, Paris : Karthala, 229p.

Commission inter-institutions (P.N.U.D, U.N.E.S.C.O., U.N.I.C.E.F., Banque Mondiale) (1990), *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien/Thaïlande, Paris : U.N.E.S.C.O. éditions, 25p.

Comte A. (1830), *Cours de philosophie positive, première et deuxième leçon*, Paris : Hatier, (1990), 158p.

Coomaraswamy A.K. (1949), *Hindouisme et bouddhisme*, Paris : Gallimard, (2003), 183p.

Coomaraswamy A.K. (1933), *Une nouvelle approche des Védas, essai de traduction et d'exégèse*, Paris : Archè Edidit, (1994), 222p.

Crook N. (1996), *The transmission of Knowledge in South Asia, Essays on Education, Religion, History and Politics*, New Delhi : Oxford University Press, 336p.

Cusso R., D'Amico S. (2005), « Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation : de l'éducation de masse aux compétences », in Vinokur A., *Pouvoirs et mesure en éducation*, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, juin 2005, pp21-47.

Cuyler A. Newhouse J. (2000), *Handbook of Health Economics*, Amsterdam : Elsevier, deux volumes, 1996p.

Dalal R. (2006), *The Penguin Dictionary of Religion in India*, New Delhi : Penguin Books, 538p.

Das V. (2006), *Handbook of Indian Sociology*, New Delhi : Oxford University Press, 502p.

De Cleene S. (1999), « Kerala community development society, Allepey : Community learning, information and communication case study », *Working Paper n°105*, London : GHK research and training.

Deliège R. (2007), *Intouchables : entre révoltes et intégration*, Paris : Albin Michel, 280p.

De rosney J. (1977), *Le macroscopie*, Paris : Seuil, collection Essais, 346p.

Devika J. (2002), « Imagining Women's Social Space in Early Modern Keralam », *Working Paper n°329*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 55p.

Dewey J. (1939), *Freedom and culture*, New York : Prometheus Books, (1989), 134p.

Di Méo G., Buléon P. (2005), *L'espace social, lecture géographique des sociétés*, Paris : Armand Colin, 304p.

Doray P., Bélanger P. (2005), « Société de la connaissance, éducation et formation des adultes », in *Education et sociétés*, Bruxelles : De Boeck Université, pp119-135.

Departement Of Tourism, Government of Kerala (2000), «Urban development », in Eapen M., Chattopadhyay J., Elamon J., *Development perspective : first step in formulation of a district plan – case study of Thiruvananthapuram district*, Kerala : People's Plan Campaign, State Planning Board, pp369-380.

Drèze J. (2006), « Universalisation with quality, ICDS in a rights perspective », in *Economic and Political Weekly*, 26 août 2006, pp3706-3715.

Drèze J., Sen A (2002), *India, development and participation*, New York : Oxford University Press, 512p.

Drèze J., Sen A. (1997), *Indian development, selected regional Perspectives*, New York : Oxford University Press, 420p.

Drèze J., Sen A (1995), *Economic development and social opportunity*, New York : Oxford University Press, 292p.

Dubet F., Martucelli D. (1996), *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 361p.

Dubois J., Mahieu F.R. (2002), « La dimension sociale du développement durable : rééducation de la pauvreté ou durabilité sociale ? », in Martin J.Y., Leroy G., *Développement durable ? Doctrine, pratiques, évaluations*, Paris : IRD éditions, pp73-94.

Dumont L. (1966), *Homo hierarchicus. Les système des castes et ses implications*, Paris : Gallimard, (1979) 449p.

Duraismy P. (2002), « Change in returns to education in India, 1983-94 : by gender, age-cohort and location », in *Economics of Education Review*, n°21, pp609-622.

Durkheim E. (1922), *Éducation et sociologie*, Paris : Presses universitaires de France, (2005), 136p.

Duru Bellat M. (2001), « Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger », in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30, n°2, pp131-153.

Dyer C. (2000), « Education for All and the Rabaris of Kachchh, Western India », in *International Journal of Educational Research*, n°33, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, pp241-251.

Dyer C. (1996), « Primary teachers and policy innovation in India : Some neglected issues », in *International Journal of Educational Development*, vol. 16, n°1, pp27-40.

Dyer C. (et al) (2004), « Knowledge for teacher development in India : the importance of local knowledge for in-service education », in *International Journal of Educational Research*, n°24, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, pp39-52.

Dyson T., Cassen R. (2004), *Twenty-first Century in India, Population Economy, Human Development and the environment*, New Delhi : Oxford University Press, 414p.

Eapen M. (2004), « Women and work mobility : Some Disquieting Evidences from the Indian Data », *Working Paper n°358*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 43p.

Eapen M. (1999), « Economic diversification in Kerala : a spatial analysis », *Working Paper*, Thiruvananthapuram : Centre of Development Studies.

Eapen M., Kodoth P., 2002, « Family, Structure, Women's Education and Work : Re-examining the High Status of Women in Kerala », *Working Paper n°341*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 60p.

Esnoul A.M. (1972), Traduction de *La Bhagavad Gītā*, Paris : Artheme Fayard, 183p.

Étienne G. (1985), *Économie de l'Inde*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je, (1996), 128p.

Evans P. (2001), « Collective capabilities, culture and Amartya Sen's Development as freedom », *Working Paper*, University of Berkeley.

Ewencyk S., Weibel P. (1981), *L'Inde et le non-développement*, Paris : Hatier, 80p.

Felouzis G. (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », in *Revue française de sociologie*, 44, n°3, pp413-447.

Fernandez B. (2005), « L'alphabétisation dans les pays francophones, situations et concepts », EFA Commission avril 2005, U.N.E.S.C.O., 16p.

Ferrier J.P., Hubert J.P., Nicolas G. (2003), *Alter-géographies : fiches disputables de géographie*, Collectif Erato Stène, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 281p.

Ferrier J.P. (1998), *Antée 2 : Le contrat géographique ou l'habitation durable des territoires*, Paris : Payot-Lausanne, 247p.

Forquin J.C. (1992), *École et culture*, Bruxelles : De Boeck, (1996), 250p.

Fougeyrollas-Schwebel D., Plante C., Riot-Sarcey M. (dir) (2003), *Le genre comme catégorie d'analyse : sociologie, histoire, littérature*, Paris : L'Harmattan, 234p.

François J.C., Poupeau F. (2005), « Le social et le spatial, quelques perspectives sur l'analyse de la ségrégation scolaire », in *Scolarisation et territoires*, Espaces, Populations et sociétés n°2005-3, Université des Sciences et Technologies de Lille, pp367-384.

Franke R.W. (1999), « Lessons in Democracy from Kerala State, India », the Presidential Invited Lecture for University Day, 25 Mars 1999, Montclair State University.

Franke R.W. (1995), « Is There a Kerala Model ? », *Working paper*, World Malayalee Conference, Somerset, New Jersey, 3 July 1995.

Franke R.W., Chasin B.H. (2000), « The Kerala Decentralisation Experiment: Achievements, Origins, Implications », *Working paper*, International Conference on Democratic Decentralisation. 23-28 Mai 2000, Kerala University, Thiruvananthapuram.

Franke R.W., Chasin B.H. (1997), « Power to the (Malayalee) People: Kerala's 9th Plan -- People's Plan Campaign for Local Democracy », in *Economic and Political Weekly*, volume 32, n°49.

Franke R.W., Chasin B.H. (1996), « Is the Kerala Model Sustainable? Lessons From the Past - Prospects for the Future, » *Working paper*, International Conference on Kerala's

Development Experience: National and Global Dimensions, 9-11 décembre 1996, Kerala University, Thiruvananthapuram.

Franke R.W., Chasin B.H. (1995), « Kerala State: A Social Justice Model », in *Multinational Monitor*, volume 16, n°7-8, Juillet-Août 1995, pp16-19.

Franke R.W., Chasin B.H. (1994), *Kerala : Radical Reform as development in an Indian state*, Food first Development report, n°6, Oakland, California and New Delhi : Institute for food and development policy, 140p.

Fransman J. (2005), « Understanding Literacy: A Concept paper » *Working paper*, EFA Commission avril 2005, U.N.E.S.C.O., 30p.

Freire P. (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris : La découverte, (2001), 202p.

Gandadharan T.K. (2004), *Evolution of Kerala History and Culture*, Calicut : Calicut University, 380p.

Gandhi M.K. (1951), *Selected writings of Mahatma Gandhi*, New york : Dover Publications, (2005), 253p.

George A. (2004), « Beyond Literacy : the adult literacy movement in Nellore and its impact », in Karlekar M., *Paradigms of learning, the Total Literacy Campaign in India*, New Delhi, Londres : Sage publications, pp93-131.

Georges T. (1988), *Regional disparities in Kerala's economic development*, Master of Philosophy, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 123p.

Georgescu-Roegen N. (1931), *La décroissance, entropie, écologie, économie*, Paris : éditions du Sang de la Terre, (1979), 254 p.

Godard O. (2001), « Le développement durable et la recherche scientifique, ou la difficile conciliation des logiques de l'action et de la connaissance », in Jollivet M. (2001), *Le développement durable, de l'utopie au concept, de nouveaux chantiers pour la recherche*, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, pp61-81.

Goody J. (1975), *Literacy in Tradition Societies*, London: Cornell University Press, 349p.

Gopinathan Nair N. D. (2004), « Public Participation and Sustainability of Community Assets Created under the People's Planning Programme in Kerala : Selected case studies », *Discussion paper n°60*, Kerala Research Programme on Local Development, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 41p.

Gopinathan Nair N. D. (2000), « People's Planning in Kerala : A case Study of Two Village Panchayats », *Discussion paper n°16*, Kerala Research Programme on Local Development, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 64p.

Gough K. (1975), « Literacy in Kerala », in Goody J., *Literacy in Tradition Societies*, London : Cornell University Press, pp183-213.

Govinda Rasmi Diwan R. (2003), *Community Participation and Empowerment in Primary Education*, New Delhi, Londres : Sage publications, 255p.

Gray W. (1956), *The teaching of reading and writing in an international survey*, Paris : U.N.E.S.C.O., 456p.

Grin F. (1994), *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes de formation*, Bern Universität : PNR 33, 157p.

Guillard P. (2000), *La stratégie de l'Inde pour le XXI^e siècle*, Paris : Economica, 155p.

Guillerme S. (1999), « Espace rural, espace urbain ? Facteurs et processus d'intégration spatiale dans l'État du Kerala », in Chaléard J.L., Dubresson A., *Villes et campagnes dans les pays du Sud, Géographie des relations*, Paris : Karthala, pp187-205.

Guilmoto C.Z. (1998), « Le texte statistique colonial. À propos des classifications sociales dans l'Inde britannique », in *Histoire et mesure*, XIII-1/2, pp.39-57.

Guilmoto C. Z., Oliveau, S. (2000), *South Indian Population Information System, Volume 1 : Tamil Nadu & Pondicherry*, Institut Français de Pondichéry, CDROM.

Guilmoto C.Z., Rajan S.I. (2005), *Fertility transition in South Asia*, New Delhi, Thousand Oaks, Londres : Sage Publications, 452p.

Gulati I. S. (1993a), « Debasement of District Councils in Kerala », in *Seminar on Panchayat Raj/Nagar Palika Bill and its Implications for Local-self Government in Kerala, October 2nd and 3rd, 1993*, Background Paper n°6, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies.

Gulati I. S. (1993b), « Decentralised Planning : Loopholes that remain », in *Seminar on Panchayat Raj/Nagar Palika Bill and its Implications for Local-self Government in Kerala, October 2nd and 3rd, 1993*, Background Paper n°7, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies.

Gulati S. (1993c), « State's Role in Making Panchayat Raj Real and Effective », in *Seminar on Panchayat Raj/Nagar Palika Bill and its Implications for Local-self Government in Kerala, October 2nd and 3rd, 1993*, Background Paper n°14, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies.

Hanchane S., Moullet S. (1999), « Accumulation du capital humain et relation Education – salaire », *Working paper*, Marseille : G.R.E.Q.A.M., 51p.

Hartung J.P., Reifeld H. (2006), *Islamic education, diversity and national identity, dīnī mandāri in India post 9/11*, New York, Thousand Oaks, London : Sage Publications, 331p.

Heller P. (2001), « Moving the State: The Politics of Decentralization in Kerala, South Africa and Porto Alegre », in *Politics and Society*, volume 29, n°1, pp131-163.

Heller P. (1999), *The Labor of Development, workers and the transformation of capitalism in Kerala, India*, London : Cornell University Press, 277p.

Hérim R. (1997), « Les inégalités territoriales de la formation en France », Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3-5 octobre 1997, 12p.

Hummel C. (1993), « Aristote », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris : U.N.E.S.C.O. : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n°1-2, pp37-50.

- Illich, Y. (1971), *Une société sans école*, Paris : Seuil, (2003), 219p.
- Jaffrelot C. (dir) (2006), *L'inde contemporaine de 1950 à nos jours*, Paris : 742p.
- Jeffrey R. (1992), *Politics, women and well-being, how Kerala became a model*, London : The Macmillan Press, 285 pages.
- Joanis M. (2002), « L'économie de l'éducation : méthodologies, constats et leçons », *Scientific Series*, Montréal : CIRANO, 18p.
- Jollivet M. (2001), *Le développement durable, de l'utopie au concept, de nouveaux chantiers pour la recherche*, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, 288p.
- Kanjula S. (2004), « Total Literacy Campaign and its links with basic education : Dumka, Jarkhand », in Karlekar M., *Paradigms of learning, the Total Literacy Campaign in India*, New Delhi, Londres : Sage publications, pp270-318.
- Kant E. (1787), *Réflexions sur l'éducation*, Paris : Vrin, Bibliothèque de textes philosophiques, (1993), 160p.
- Kapadia K. (2002), *The violence of development, the politics of idendity, gender and social inequalities in India*, Londres, New York : Zed Books, 526p.
- Karlekar M. (2004), *Paradigms of learning, the Total Literacy Campaign in India*, New Delhi, Londres : Sage publications, 356p.
- Kaushik V.K., Sharma S.R. (2004), *The social Context and Education*, New Delhi : Anmol Publications, 300p.
- Kesteloot C., Mistiaen P., Roelandts M. (1990), « L'espace des inégalités scolaires à Bruxelles », in *Scolarités et scolarisation*, Espaces, Populations et sociétés n°1990-1, Université des Sciences et Technologies de Lille, pp107-120.
- Khoury N. (1999), « Libéralisme et démocratie », in *Libéralisme en questions*, Paris : Tiers Monde, tome XL, n°157, janvier-mars 1999, pp73-86.
- Kingdon G. (et al.) (2004), « Education and literacy », in Dyson T., Cassen R., 2004, *Twenty-first Century in India, Population Economy, Human Development and the environment*, New Delhi : Oxford University Press, pp130-157.
- Kochhar S.K. (2005), *Pivotal issues in indian education*, New Delhi : Sterling Publishers, 344p.
- Krishnakumar P. (2001), « The Quality of Life of Low-Income Groups : A micro-level study », *Discussion paper n°34*, Kerala Research Programme on Local Development, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 44p.
- Krishnamurti J. (1959), *De l'éducation*, Paris : Delachaux et Nietsle, (2002), 125p.
- Krishnankutty K.P. (2002) « The threat of globalization to the educational progress of Kerala : the begining of democratic resistance movements », in *Social Action*, Vol.52, pp388-398.

Kumar K. (1993), « Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948) », in *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris : U.N.E.S.C.O., vol. XXIII, n°3-4, pp17-529.

Kumar K. (1991), *Political Agenda of Education, A study of colonialist and nationalist ideas*, New Delhi, Thousand Oaks, Londres : Sage Publications, (2005), 223p.

Kumar K., Oesterhed J. (2007), *Education and social change in South Asia*, New Delhi : Orient Longman, 513p.

Lapie P. (1904), « Les effets sociaux de l'école », in *Revue scientifique*, vol.41, n°2, pp6-12.

Landy F. (2002), *L'Union Indienne*, Nantes : Éditions du temps, 287p.

Landy F., Chaudhuri B. (2002), *Questions d'échelles : Mondialisation et développement local en Inde*, Paris : CNRS-Éditions, 328p.

Le Breton E. (2005), *Bouger pour s'en sortir : mobilité quotidienne et intégration sociale*, Paris : Armand Colin, 320p.

Lemel Y. (1991), *Stratification et mobilité sociale*, Paris : Armand Colin, 245p.

Le Moigne J.L. (1999), *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod, 178 p.

Locke J. (1693), *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris : Vrin, (1992), 287p.

Mac Dougall L. (2000), « Gender gap in literacy in Uttar Pradesh, Questions for decentralised educational planning », in *Economic and Political Weekly*, 6 may 2000, pp1649-1658.

Madan T.N. (1991), *Religion in India*, New Delhi : Oxford University Press, 460p.

Malhotra N., Rizvi N. (1997), *Source material on education of Scheduled Castes and Scheduled Tribes*, New Delhi : Anomika Publishers, 455p.

Mannoni P. (1998), *Les représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je, 128p.

Mari Bhat P.N. (2002), « Returning a favor : reciprocity between female education and fertility in India, in *World development*, Elsevier, Vol.30, N°10, pp1791-1803.

Markovits C. (dir) (1994), *Histoire de l'Inde moderne-1480-1950*, Paris : Fayard, 727p.

Martin J.Y., Leroy G. (2002), *Développement durable ? Doctrine, pratiques, évaluations*, Paris : IRD éditions, 342p.

Masson Vincent M. (dir) (2005), *Jeu géographie et citoyenneté*, Paris : Seli Arslan, 192p.

Mathew E.T. (1999), « Growth of Literacy in Kerala State Intervention, Missionary Initiatives and Social Movements », in *Economic and political weekly*, 25 septembre 1999.

Mehrotra S. (2000), « Human capital or human development ? Search for a knowledge paradigm for education and development », in *Economic and Political Weekly*, 22 janvier 2000.

Mehrotra S., Panchamukhi P.R., Srivastava R., Srivastava R. (2005), *Universalizing Elementary Education in India, uncaging the 'tiger' economy*, New Delhi : Oxford University Press, 422p.

Mehrotra S., Srivastava R. (2005), « Elementary Schools in India, Producing Human Capital to Unleash Human Capabilities and Economic Growth? », in Mehrotra S., Panchamukhi P.R., Srivastava R., Srivastava R., *Universalizing Elementary Education in India, uncaging the 'tiger' economy*, New Delhi : Oxford University Press, pp3-31.

Mehta A.C. (2002), « Impact of Primary Education on Literacy : An analysis of Census 2001, Provisionnal Data.

Merllie D., Prévot S. (1997), *La mobilité sociale*, Paris : La découverte, 217p.

Mialaret G., Vial J. (dir) (1981), *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, quatre volumes, 2272p.

Mialaret G. (1976), *Les sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je, (2002), 128p.

Michael Tharakan P.K. (2004), « Ernakulam revisited : A study of literacy in the first totally literate district in India », in Karlekar M., *Paradigms of learning, the Total Literacy Campaign in India*, New Delhi, Londres, Sage publications, pp48-92.

Michael Tharakan P.K. (1984), « Socio-economic Factors in Educationnal Development : The Case of Nineteenth Century Travancore », *Working Paper n°190*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 82p.

Michel J. (1998), « Education », in Jacob A., *Les notions philosophiques*, Paris : Presses Universitaires de France, tome I, pp745-751.

Montaut A. (2004), « L'anglais en Inde et la place de l'élite dans le projet national » in *Hérodote*, n°115, pp63-90.

Moliner P. (2001), *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?*, Saint Martin d'Hères : PUG, 303p.

Morrish I. (1972), *The Sociology of Education: An Introduction*, Londres : Goerge Allen and Unwin, 281p.

Naïdu S.B. (1971), *La voie indienne de développement*, Paris : Ouvrières, 257p.

Naik J.P. (1975), *Education, quality and quantity : the elusive triangle in Indian education*, Bombay : Allied Publishers, 267p.

Nair S.R. (1996), *Foundation of Education – philosophical and sociological*, Calicut : Poorna Publications, 181p.

Nair K. N., Dhas A. C., Anandaraj, Sanjhit R. (1993), « Regional Disparities in Development in Kerala », *Discussion paper n° 1*, Kerala Research Programme on Local Development, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 45 p.

- Nehru J., Morozé M. (1986), *La promesse tenue*, Paris : L'Harmattan, 341p.
- Oberti M. (2007), *L'école dans la ville : la carte scolaire et la mixité sociale*, 451p.
- Oliveau S. (2004), *Modernisation villageoise et distance à la ville en Inde du Sud*, Thèse de géographie sous la direction de Pumain D., Université Paris I, 279p.
- Oliveau, S. (Ed.) (2003), « Atlas of South India », *Cybergeo*. Notices rédigées par O.Aubriot, C.Garcia, C.Z.Guilmoto, F.Landy, S.Oliveau, M.Thanuja, S.Vella
- Oliveau S., Chasles, V. (2005), « Accessibilité et alphabétisation dans le monde rural sud-indien », in *Scolarisation et territoires*, Espaces, Populations et sociétés n°2005-3, Université des Sciences et Technologies de Lille, pp452-464.
- Omvedt G. (1998), « Disturbing Aspects of Kerala Society », in *Bulletin of Concerned Asian Scholar*, volume 30, n°1, janvier-mars 1998.
- Osella F., Osella C. (2000), *Social mobility in Kerala, Modernity and Identity in conflict*, London– Sterling, Virginia : Pluto Press, Anthropology, culture and society, 320 p.
- Parameswaran M.P. (2000), « What does the Kerala Model Signify ? Towards a possible 'fourth world' », in Parayil G., *Kerala, the development experience, reflections on sustainability and replicability*, London, New York : Zed Books, pp230-248.
- Parayil G. (2000), « Introduction : Is Kerala's development experience a 'model' ? », in Parayil G., *Kerala, the development experience, reflections on sustainability and replicability*, London, New York : Zed Books, pp1-39.
- Parayil G. (2000), *Kerala, the development experience, reflections on sustainability and replicability*, London, New York : Zed Books, 268p.
- Pestalozzi J.H. (1996), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain, 1797*, Paris : Payot-Lausanne, 290p.
- Piaget J. (1972), *Où va l'éducation ?*, Paris : Gallimard, (1988), 116p.
- Pillai N.D. (1959), *Educational Aims of Mahatma Gandhi*, Trivandrum : Kanlyanmandir Publications, 317p.
- Plaisance E., Vergnaud G. (1993), *Les sciences de l'éducation*, Paris : La découverte, (2005), 123p.
- Poupeau F., François J.C., Couratier E. (2007), « Making the right move : how families are using transfers to adapt to socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region », *Journal of education policy*, volume n°22, Issue 1, Janvier 2007, pp31-47.
- Plummer J., De Cleene S. (1999), « Kerala People's Planning Campaign : Community learning, information and communication case study », *Working Paper n°106*, London : GHK research and training.
- Pumain D., Sain Julien T. (2001), *Les interaction spatiales*, Paris : Armand Colin, 191p.

- Prakash B.A. (1999), *Kerala's Economic Development, Issues and Problems*, New Delhi, Thousand Oaks, London : Sage publications, 390p.
- Psacharopoulos G. (1985), « Returns to education : A further International Update and Implications », in *Journal of Human Resources*, University of Wisconsin Press, vol. 20, n°4, pp583-604.
- Pushpagandan K., Murugan G. (2000), « Gender Bias in a Marginalised Community : A study of Fisherfolk in Coastal Kerala », *Working Paper n°358*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 53p.
- Rahnema M. (2003), « Participation », in Sachs W., *The development dictionary, a guide to knowledge as power*, London, New York : Zed Books, pp116-131.
- Ramachandran R. (1991), *Urbanization and urban systems in India*, New Delhi : Oxford university Press, 364p.
- Ramachandran V.K. (1997), « On Kerala's development achievements », in Drèze J., Sen A., 1997, *Indian development, selected regional Perspectives*, New York : Oxford University Press, pp205-356.
- Ramachandran V., Saihjee A. (2002), « The new segregation, reflections on gender and equity in primary education », in *Economic and Political Weekly*, 27 avril 2002, pp1600-1613.
- Ramachandran Nair S. (2004), *Freedom struggle in Colonial Kerala*, Thiruvananthapuram : Saint Joseph's Press, 180p.
- Ramanathaiyer S., Mcpherson S. (2000), *Social development in Kerala : Illusion or reality ?*, London : Ashgate Publishing Compagny, SOAS, Studies in development geography, 211p.
- Rather A.R. (2004), *Development of Education System in India*, New Delhi : Discovery Publishing House, 219p.
- Rao N. (2000), « Education : quality with quantity », in *Economic and Political Weekly*, 25 novembre 2000.
- Rao V.V., Vijaya Lakshmi V., Vamsi Krishna V., Bhaskara Rao D. (2004), *Education in India*, New Delhi : Discovery Publishing House, 341p.
- Rassekh S. (1990), *Regards sur l'alphabétisation, sélection bibliographique mondiale*, Paris : U.N.E.S.C.O., 312p.
- Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, Que sais-je, (2001), 128p.
- Rey A., Morvan D. (2005), *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris : Le Robert, 7232p.
- Rey-Debove J. (2005), *Le nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Éditions le Robert, 2949p.

Rhein C. (2000), « Intégration sociale, intégration spatiale », in *L'Espace géographique*, n°3, Paris : Anthropos, pp193-207.

Rist G. (2001), *Le développement, histoire d'une croyance occidentale*, Paris : Presses Sciences Politiques, 442p.

Rocher G. (1972), *Le changement social*, Paris : Le Seuil, 322p.

Rouault R. (2005), « Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces et parcours choisis », in *Scolarisation et territoires*, Espaces, Populations et sociétés n°2005-3, Université des Sciences et Technologies de Lille, pp355-366.

Rouault R. (2004), *De la carte scolaire à la scolarisation à la carte, inégalités et nouveaux rapports à l'espace*, texte inédit pour le dossier d'habilitation à diriger des recherches présenté le 18/12/2004 à l'Université de Caen Basse-Normandie.

Rouault R. (1994), *La démocratisation de l'enseignement en France, 1985-1993, essai de lecture géographique des disparités de la scolarisation*, Thèse de Lettres et Sciences Humaines, sous la direction de Héryn R., Caen : Université de Caen Basse-Normandie, 371p.

Rousseau J.J. (1762), *Émile, ou, De l'éducation*, Paris : Flammarion, (1999), 628p.

Roy M. (2004), « Total literacy in Ganjam district, Orissa », in Karlekar M., *Paradigms of learning, the Total Literacy Campaign in India*, New Delhi, Londres : Sage publications, pp220-269.

Sachs W. (2003), *The development dictionary, a guide to knowledge as power*, Londres, New York : Zed Books, 306p.

Saglio-Yazimirsky M.C. (dir.) (2002), *Population et développement en Inde*, Paris : Ellipses, 221p.

Sanders L. (2001), *Les modèles en géographie*, Paris : ermès-Lavoisier, 333p.

Saraswati L.S. (2004), « Total Literacy Campaign : Pudukottai, Tamil Nadu », in Karlekar M., *Paradigms of learning, the Total Literacy Campaign in India*, New Delhi, Londres : Sage publications, pp132-176.

Saxena S. (2004), « Revisiting Ajmer Total Literacy Campaign », in Karlekar M. (2004), *Paradigms of learning, the Total Literacy Campaign in India*, New Delhi, Londres : Sage publications, pp177-219.

Schiller J.C.F. (von) (1795), *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Paris : Aubier Montaigne, (1976), 373p.

Schlemmer B., Martin J.Y., Sid Ahmed A., Waast R., (2002), « Le défi de la mondialisation : marchandisation ou partage des savoirs ? », in Martin J.Y., Leroy G., *Développement durable ? Doctrine, pratiques, évaluations*, Paris : IRD éditions, pp265-286.

Self S., Grabowski R. (2004), « Does education at all levels cause growth? India, a case study », in *Economics of Education Review*, Vol. n°23, pp47-55.

- Selod H. (2005), « La mixité sociale : le point de vue des sciences économiques », *working paper*.
- Sen A. (2000), *Un nouveau modèle économique*, Paris : O. Jacob, 356p.
- Shah P.J. (2004), *Morality of Markets*, New Delhi : Academic Foundation, 358p.
- Shah S.Y. (1999), *An encyclopedia of Indian Adult Education*, New Delhi : National Literacy Mission, 365p.
- Sharma K.L. (1999), *Social inequality in India, Profiles of caste, class and social mobility*, New Delhi : Rawat Publications, 496p.
- Sharma R.N. (2004), *History and Problems of Education in India*, New Delhi : Surjeet Publications, 346p.
- Sharma R.N. (2002), *Education in Emerging Indian Society*, New Delhi : Surjeet Publications, 206p.
- Sharma R.N. (1981), *Indian society*, Bombay : M.P.P., (1999), 416p.
- Singh P. (1989), *Problem of education among Scheduled Castes*, New Delhi : Mittal Publications, 163p.
- Sreekumar T.T. (1993), *Urban Process in Kerala*, Thiruvananthapuram :occasional paper series, Centre for Development Studies, 86p.
- Sringh S. Sridhar K.S. (2002), « Government and private schools. Trends in enrolment and retention », in *Economic and political weekly*, 12 octobre 2002.
- Shrum W., Ramanathaiyer S. (2000), « Knowledge, democratization and sustainability : The Kerala 'Model' of scientific capacity building », in Parayil G., *Kerala, the development experience, reflections on sustainability and replicability*, London, New York : Zed Books, pp157-177.
- Shukla S., Kaul R. (1998), *Education, Development and Underdevelopment*, New Delhi, Thousand Oaks, Londres : Sage Publications, 308p.
- Singh A. (1999), « Education Imbalance in India, transition from school to College », in *Economic and Political Weekly*, 26 Juin 1999.
- Singh S., Sridhar K.S. (2002), « Government and private schools, trends in enrolment and retention », in *Economic and Political Weekly*, 12 octobre 2002.
- Solow R. (1987), *Growth theory : an exposition*, Londres : Oxford University Press, 224p.
- Sreedhara Menon A. (2003), *A survey of Kerala History*, Chennai, Viswanathan Publishers, 474p.
- Sopher D.E. (1980), *An exploration of India, geographical perspectives on society and culture*, London : Longman, 334p.

Srinivas M.N. (1996), *Village, caste, gender, and method. Essays in indian social anthropology*, New Delhi : Oxford University Press, 244p.

Srinivas M.N. (1962), *Caste in modern India and other essays*, Bombay : M.P.P., 171p.

Srivastava A.B. (2002), « Some significant features of Literacy Data of the 2001 Census », in *Seminar on progress of Literacy : What the Census 2001 preveals*, N.I.E.P.A., New Delhi, octobre 2002.

Taneja V.R. (1990), *Educational Thought and Practice*, New Delhi : Sterling Publishers Private Limited, (2005), 351p.

Tharamangalam J. (1998), « The Perils of Social Development without Economic Growth: The Development Debacle of Kerala, India », in *Bulletin of Concerned Asian Scholars*, volume 30, n°1, janvier-mars 1998.

Thomas Isaac M.T. (2000), « Campaign for democratic decentralisation in Kerala, an assessment from the perspective of empowered deliberative », *Working Paper*, Thiruvananthapuram : Centre of Development Studies, 37 p.

Thomas Isaac M.T. (1997), « People's Plan Campaign : an interim assessment and response to a critique », in Chekutti N.P., *The People's Plan: a debate on Kerala's decentralised planning experiment*, Calicut : Calicut Press Club, pp57-73.

Thomas Isaac M.T., Franke R.W. (2002), *Local democracy and development, the Kerala's People's Campaign for Decentralized Planning*, Lanham, Boulder, New York , Oxford : Rowman and Littlefield Publishers, 241p.

Thomas Isaac M.T., Michael Tharakan P.K. (1995), « Kerala, The Emerging Perspective: Overview of the International Congress on Kerala Studies », in *Social Scientist*, Vol.23, n°1-3, Jan-March 1995, 260-262, pp3-36.

Tocqueville A. (1835), *De la démocratie en Amérique*, Paris : Robert Laffont, (1986), 178p.

Tooley J., Dixon P. (2005), « An inspector calls : the regulation of budget private schools in Hyderabad, Andhra Pradesh, India », in *International Journal of Educational Development*, n°25, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, pp269-285.

Touraine A. (1997), *Qu'est-ce que la démocratie ?*, Paris : Librairie générale française, 297p.

Touraine A. (1995), *Critique de la modernité*, Paris : Le Livre de Poche, 510p.

U.N.E.S.C.O. (2006), *Éducation pour tous, l'alphabétisation un enjeu vital, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, Paris : U.N.E.S.C.O., 441p.

Varghese T.A. (1993), « Participation of Micro-level Organisations in Decentralised Development and Local-self Government in Kerala : Possibilities and Constraints », in *Seminar on Panchayat Raj/Nagar Palika Bill and its Implications for Local-self Government in Kerala, October 2nd and 3rd, 1993*, Background Paper n°1, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies.

Venier P. (2003), *Travail dans le golfe persique et développement au Kérala, les migrants internationaux des acteurs au cœur des enjeux sociaux et territoriaux ?*, Thèse de géographie sous la direction de Simon G., Université de Poitiers, 497p.

Venier P., Théau B. (2001), *Kérala : la force de l'ambition*, Poitiers, Orcades, 175 p.

Vergnoux A. (1991), *Pédagogie et théorie de la connaissance*, Bern : Peter Lang, 200 p.

Véron R. (2001), « The "New" Kerala Model : Lessons for Sustainable Development », in *World Development*, volume 29, n°4, pp601-617.

Vivien F.D. (2001), « Histoire d'un mot, histoire d'une idée : le développement durable à l'épreuve du temps », in Jollivet M. (2001), *Le développement durable, de l'utopie au concept, de nouveaux chantiers pour la recherche*, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, pp19-60.

Wackermann G., 2005, *Géographie du développement*, Paris : Ellipses, 357p.

Wandkhede G.G., Sengupta A. (2005), « Village education committees in West Bengal India : Planned vision and beyond », in *International Journal of Educational Research*, n°25, Amsterdam, New York, Paris : Elsevier, pp569-579.

Xypas C. (1996), *Education et valeurs, Approches plurielles*, Paris : Anthropos, 208p.

Zachariah K. C., Prakash S., Irudaya Rajan S. (2002), « Gulf Migration Study : Employment, Wages and Working Conditions of Kerala Emigrants in the Unites Arab Emirates », *Working Paper n°326*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 34p.

Zachariah K. C., Kannan K.P., Irudaya Rajan S. (2002), *Kerala's Gulf Connection : CDS Studies on International Labour Migration from Kerala State in India*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 230p.

Zachariah K. C., Irudaya Rajan S., Gopinathan Nair P.R. (2001), « Return emigrants in Kerala : rehabilitation problems and development potential », *Working Paper n°319*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 73p.

Zachariah K. C., Irudaya Rajan S., Mathew E. T. (1999), « Impact of migration on Kerala's economy and society » *Working Paper n°297*, Thiruvananthapuram : Centre for Development Studies, 68p.

Zachariah M., Sooryamoorthy R. (1994), *Science in participatory development, The Achievements and dilemmas of a development movement – The Kerala Sastra Sahitya Parishad -*, London : Zed Books, 187p.

Zupanov I. (1999), *Disputed Missions : experiments and brahmanical knowledge in seventeenth-Century India*, New Delhi : Oxford University Press, 277p.

ARCHIVES ET PUBLICATIONS DES GOUVERNEMENTS INDIENS ET KÉRALAIS

Centre for Development Studies (2005), *Human development report*, Thiruvananthapuram : State Planning Board, Government of Kerala, 199p.

Church Missionary Society (1835), *Report of the Secretary*, Missionary Correspondence Committee.

Government of India (2001), *Census of India 2001, Kerala, Provisional Population Totals, rural-urban distribution*, State Government Publications, 159p.

Government of India (1986a), *Census of India 1981, Volume II-B, Kerala, primary Census Abstract*, State Government Publications, 159p.

Government of India (1986b), *Census of India 1981, Volume IV-A, Kerala, Social and cultural tables*, State Government Publications, 279p.

Government of India (1976a), *Census of India 1971, Volume IX-A, Kerala, Administrative Atlas*, State Government Publications, 265p.

Government of India (1976b), *Census of India 1971, Volume II-A, Kerala, General Population tables*, State Government Publications, 265p.

Government of India (1967a), *Census of India 1961, Volume VII, Kerala, Part VI F, Village Survey Monographs of the Trivandrum District consisting of the monographs on Amaravila, Kadakkavoor, Kottukal and Parassala*, State Government Publications, 428p.

Government of India (1967b), *Census of India 1961, Volume VII, Kerala, Part IX, Census Atlas*, State Government Publications, 327p.

Government of India (1966a), *Census of India 1961, District Census Handbook n°3, Trichur*, State Government Publications, 501p.

Government of India (1966b), *Census of India 1961, District Census Handbook n°6, Kottayam*, State Government Publications, 463p.

Government of India (1965a), *Census of India 1961, District Census Handbook n°1, Cannanore*, State Government Publications, 533p.

Government of India (1965b), *Census of India 1961, District Census Handbook n°2, Khozicode*, State Government Publications, 345p.

Government of India (1965c), *Census of India 1961, District Census Handbook, Palghat n°4*, State Government Publications, 437p.

Government of India (1965d), *Census of India 1961, District Census Handbook n°5, Ernakulam*, State Government Publications, 549p.

Government of Kerala (2005), *Statistics for Planning*, Thiruvananthapuram : Department of Economics and Statistics, 576p.

Gouvernement of Kerala (2004a), *Educational statistics since independence*, Thiruvananthapuram : District of Public Instruction, 194p.

Gouvernement of Kerala (2004b), *Kerala economy 2003*, Thiruvananthapuram : District of Public Instruction, 194p.

Gouvernement of Kerala (2003), *Economic survey 2003*, Thiruvananthapuram : Department of Economics and Statistics, 220p.

Government of Kerala (2001a), *Panchayat level statistics*, Thiruvananthapuram : Department of Economics and Statistics, 188p.

Government of Kerala (2001b), *Statistics for Planning*, Thiruvananthapuram : Department of Economics and Statistics, 348p.

Government of Kerala (2001c), *Women in Kerala*, Thiruvananthapuram : Department of Economics and Statistics, 283p.

N.I.E.P.A. (2005), *Elementary education in india, annual report 2004-2005*, N.I.E.P.A. Publications, 315p.

N.I.E.P.A. (2004), *District Primary Education Programme, analytical report 2004*, N.I.E.P.A. Publications, 390p.

Ward L.; Conner L. (1898), « Dazajadda Table of Travancore or particular connected with its statistics », in Ward L.; Conner L., *Geographical and statistical memoir of the survey of Travancore and Cochin States*, pp46-47.

Ward L.; Conner L. (1898), « Population Table of Travancore and other particulars connected with its statistics », in Ward L.; Conner L., *Geographical and statistical memoir of the survey of Travancore and Cochin States*, pp128-129.

Ward L.; Conner L. (1898), « Dazajadda Table of Cochin or particular connected with its statistics », in Ward L.; Conner L., *Geographical and statistical memoir of the survey of Travancore and Cochin States*, pp49.

Ward L.; Conner L. (1898), « Population Table of Cochin and other particulars connected with its statistics », in Ward L.; Conner L., *Geographical and statistical memoir of the survey of Travancore and Cochin States*, pp50.

TABLE DES FIGURES

Fig. n°1 : Quelques conceptions nationales de l’alphabétisation et de l’alphabétisme.....	43
Fig. n°2 : Comparaison entre taux brut de scolarisation (TBS) et taux net de scolarisation (TNS).....	45
Fig. n°3 : L’éducation comme processus systémique	52
Fig. n°4 : Éducation et socialisation dans les principales théories de la socialisation scolaire	59
Fig. n°5 : Définition de l’éducation pour le développement durable selon l’U.N.E.S.C.O.	64
Fig. n°6 : Interdépendances entre éducation et développement.....	71
Fig. n°7 : Publicités pour des institutions scolaires au Kérala	76
Fig. n°8 : Couvertures des manuels scolaires hindi de Pratham (2006).....	77
Fig. n°9 : Correspondance entre les systèmes scolaires indien et français	80
Fig. n°10 : Articles de la Constitution Indienne relatifs à l’éducation (1950)	83
Fig. n°11 : Proportion d’analphabètes dans le monde en 2004.....	86
Fig. n°12 : Pyramide des âges de l’alphabétisation en Inde, en 2001	88
Fig. n°13 : Premières interventions anglaises dans la diffusion de l’éducation.....	94
au XIX ^{ème} siècle en Inde.....	94
Fig. n°14 : Principales politiques éducatives dans l’Inde indépendante	100
Fig. n°15 : École privée protestante ‘Holy Angels’, créée en 1823 à Trivandrum, une des plus anciennes écoles pour filles (612 élèves en 2005)	138
Fig. n°16 : Les différents types d’écoles au Kérala et leur administration	139
Fig. n°17 : Évolution du taux brut d’alphabétisation dans les provinces constituant le Kérala actuel et en Inde de 1891 à 1961	146
Fig. n°18 : Évolution des dépenses pour l’éducation par rapport au budget total de 1965 à 1991.....	146
Fig. n°19 : Manque de moyens dans la Government Model High Secondary for Girls Pattom, Trivandrum (2005)	154
Fig. n°20 : Modalités de financement de la People’s Planning Campaign	155
Fig. n°21 : Manque d’enseignants dans la C.S.I. English Medium Lower Primary School de Palakkad	169
Fig. n°22 : Assiduité et discipline dans la C.S.I. English Medium Preparatory School de Kozhikode	170
Fig. n°23 : Saint Mary Pattom à Trivandrum : la plus grande structure scolaire du Kérala ..	173
Fig. n°24 : Une petite école au sud de Trivandrum : la Bethel Upper Primary school de Kovallam	174

Fig. n°25 : Matrice de corrélation du taux d’alphabétisation et des éléments qui conditionnent l’accessibilité de l’offre scolaire et le contexte social des villages	190
Fig. n°26 : Transformation de la base de données	191
Fig. n°27 : Construction du modèle strictement spatial de l’alphabétisation.....	192
Fig. n°28 : Construction du modèle socio-spatial de l’alphabétisation.....	197
Fig. n°29 : Droite de régression entre le taux d’alphabétisation et l’altitude en 1991	199
Fig. n°30 : Classe unique à Kozhikode, la B.E.M. aided Lower Primary School.....	213
Fig. n°31 : Environnement malayali à la Primary and Middle School de Muttakkad	216
Fig. n°32 : Éducation de prestige et discipline dans la Holy Angel’s school de Trivandrum	220
Fig. n°33 : Jeu du micro/macro sur l’accessibilité au système scolaire	224
Fig. n°34 : Évolution du nombre d’élèves scolarisés dans les classes I à X tous types d’écoles confondus de 1956 à 2001.....	227
Fig. n°35 : Évolution du nombre de filles scolarisées dans les classes I à X de 1956 à 2001	227
Fig. n°36 : Government model high secondary school for girls, Trivandrum	229
Fig. n°37 : Liens micro/macro dans la dynamique de participation au circuit éducatif.....	235
Fig. n°38 : Relations entre fonctionnement territorial de l’alphabétisation et comportements scolaires.....	237
Fig. n°39 : Définition des contraintes spatiales de niveau macro et méso	238
Fig. n°40 : Modèle régional kéralais de l’alphabétisation.....	239
Fig. n°41 : Accessibilité locale d’une éducation qualifiante	240
Fig. n°42 : Contraintes et interactions de niveau micro	241
Fig. n°43 : Modèle multi-niveaux du processus éducatif kéralais	244

TABLE DES CARTES

Carte n°1 : Localisation du Kérala en Inde	17
Carte n°2 : Indice de Développement Humain à travers les États du monde en 2004.....	54
Carte n°3 : Indice de développement de l'éducation à travers les États du monde en 2002....	54
Carte n°4: Alphabétisation dans le monde pour les populations de plus de 15 ans et distribution de l'analphabétisme chez les adultes dans les 12 pays les plus touchés en 2004.....	87
Cartes n°5 et 6 : Alphabétisation en Inde à l'échelle des districts en 1991 et en 2001	102
Carte. n°7 : Alphabétisation en Inde à l'échelle des taluks en 2001	104
Carte n°8 : Sex-ratio de l'alphabétisation en Inde à l'échelle des taluks en 2001	108
Cartes n°9 et 10: Alphabétisation des populations urbaines et rurales en Inde à l'échelle des districts en Inde en 2001.....	110
Cartes n°11 à 13 : Alphabétisation des principales religions en Inde à l'échelle des districts en 2001	112
Cartes n°14 à 17 : Quelques critères de la qualité du système scolaire primaire et de l'enseignement en Inde à l'échelle des États en 2004.....	118
Cartes n°18 à 21 : Quelques indicateurs de la participation au circuit scolaire en Inde à l'échelle des États en 2004.....	123
Carte n°22 : Localisation des provinces constituant le Kérala actuel avant 1956	129
Carte n°23 : Écoles publiques et densités de population dans les provinces du Travancore et de Cochin en 1820.....	134
Cartes n°24 à 26 : Évolution du sex-ratio de l'alphabétisation au Kérala entre 1971 et 1991	149
Cartes n°27 à 29 : Évolution du taux brut d'alphabétisation au Kérala entre 1971 et 1991 ..	157
Carte n°30 : Villes principales, réseau viaire et relief au Kérala en 2001.....	167
Cartes n°31 et 32 : Alphabétisation des hommes et des femmes au Kérala à l'échelle des taluks en 1991 et 2001.....	178
Carte n°33 à 35 : Alphabétisation des principales communautés religieuses au Kérala à l'échelle des districts en 2001	183
Carte n°36 et 37 : Alphabétisation et relief au Kérala en 1991.....	193
Cartes n°38 et 39 : Accessibilité de l'offre scolaire au Kérala à l'échelle des villages en 1991	193

Cartes n°40 et 41 : Proportion des populations définies comme vulnérables (SC et ST) au Kerala à l'échelle des villages en 1991	197
Carte n°42 : Résultats du modèle socio-spatial de l'alphabétisation à l'échelle des villages en 1991	201

TABLE DES TABLEAUX

Tableau n°1 : Évolution du taux d'abandon par sexe en Inde de 1960 à 2002, pour les niveaux primaires et secondaire.....	85
Tableau n°2 : Évolution du taux d'alphabétisation en Inde de 1951 à 2001	89
Tableau n°3 : Taux d'alphabétisation des religions recensées en Inde en 2001	113
Tableau n°4 : États couverts par le DISE en 2004	115
Tableau n°5 : Indicateurs relatifs aux équipements scolaires en Inde en 2004.....	116
Tableau n°6 : Taux Brut de Scolarisation en pourcentage (TBS) dans les niveaux primaire et et primaire supérieur en Inde en 2002-2003 (sauf territoires de l'Union)	122
Tableau n°7 : Taux de survie par années d'études en pourcentage dans le primaire en Inde en 2004.....	125
Tableau n°8 : Sujets enseignés dans une école primaire de la Church Missionary Society, à Kottayam en 1834	136
Tableau n°9 : Écarts entre le taux d'alphabétisation des hommes et celui des femmes à l'échelle des districts de 1961 à 2001.....	179
Tableau n°10 : Religion et alphabétisation en Inde et au Kérala en 2001	182
Tableau n°11 : Taux d'alphabétisation hommes/femmes des populations défavorisées à l'échelle des districts en 1991	185
Tableau n°12 : Principales Scheduled Tribes du Kérala.....	187
Tableau n°13 : Données retenues pour une analyse exploratoire de l'alphabétisation	189
Tableau n°14 : Résultats des modèles de régression de l'alphabétisation sur le rôle de l'accessibilité de l'offre scolaire	194
Tableau n°15 : Résultats des modèles de régression de l'alphabétisation sur le rôle du contexte social et de l'accessibilité de l'offre scolaire	198
Tableau n°16 : Coefficients de corrélation et seuils de significativité entre le taux d'alphabétisation et les variables choisies dans les sous-bases de 1991	204
Tableau n°17 : Résultats des modèles de régression de l'alphabétisation dans les espaces montagnards	205
Tableau n°18 : Écoles avec l'anglais comme langue d'instruction en 2001	215
Tableau n°19 : Pourcentage d'enfants scolarisés dans les cycles élémentaire et secondaires par type d'école de 1981 à 2001.....	218
Tableau n°20 : Pourcentage d'élèves scolarisés dans les niveaux primaire, primaire supérieur et secondaire par type d'école et catégorie sociale	228

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	7
----------------	---

INTRODUCTION GÉNÉRALE	9
-----------------------------	---

PREMIÈRE PARTIE :

APPROCHE GÉOGRAPHIQUE DES CONCEPTS D'ÉDUCATION ET DE DÉVELOPPEMENT	29
--	----

CHAPITRE 1

L'ÉDUCATION : UN CONCEPT À DÉFINIR	33
--	----

1.1 UN CHAMP SÉMANTIQUE VASTE	33
-------------------------------------	----

1.1.1 <i>Processus éthique et finalité de l'homme</i>	34
---	----

1.1.2 <i>L'accès à la connaissance</i>	35
--	----

1.1.3 <i>Un vecteur de développement personnel</i>	36
--	----

1.2 VERS UNE DÉFINITION PLUS FONCTIONNELLE	38
--	----

1.2.1 <i>Apprentissage et contexte social</i>	38
---	----

1.2.2 <i>L'éducation « programmée » comme objet de recherche</i>	39
--	----

1.2.3 <i>Différents niveaux d'analyse de l'éducation</i>	40
--	----

1.2.4 <i>Alphabétisation : un indicateur indirect de l'éducation</i>	41
--	----

1.3 POUR UNE GÉOGRAPHIE DE L'ÉDUCATION	45
--	----

1.3.1 <i>Géographie sociale de l'école</i>	46
--	----

1.3.2 <i>La formation d'acteurs territorialisés</i>	48
---	----

1.3.3 <i>Vers une analyse orientée de l'espace</i>	50
--	----

CHAPITRE 2

LES FORMES D'INTERDÉPENDANCE ENTRE ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT	53
---	----

2.1 RÔLE SOCIAL DE L'ÉDUCATION	55
--------------------------------------	----

2.1.1 <i>Un processus de changement social</i>	56
--	----

2.1.2 <i>Éducation et socialisation</i>	57
---	----

2.1.3 <i>Inégalités et expérience éducative</i>	59
---	----

2.2 L'ÉDUCATION POUR QUEL DÉVELOPPEMENT ?	61
---	----

2.2.1 <i>Rappel sur le développement</i>	61
--	----

2.2.2	<i>L'éducation comme résultat du développement</i>	63
2.2.3	<i>Partage des savoirs et mondialisation</i>	65
2.3	ÉDUCATION : UN MOTEUR DE DÉVELOPPEMENT	66
2.3.1	<i>Un facteur de qualification</i>	66
2.3.2	<i>Former des acteurs économiques</i>	67
2.3.3	<i>Un vecteur de participation</i>	69

DEUXIÈME PARTIE :

ALPHABÉTISATION ET SYSTÈMES SCOLAIRES, DE L'INDE AU KÉRALA..... 73

CHAPITRE 3

ÉDUCATION EN INDE : UN PROCESSUS INACHEVÉ..... 77

3.1	L'INDE FACE AU MONDE : LE PARI DE L'ALPHABÉTISATION UNIVERSELLE	78
3.1.1	<i>Structure et fonctionnement politique du système éducatif en Inde</i>	79
3.1.2	<i>Le mythe de la Constitution</i>	82
3.1.3	<i>Visibilité mondiale de l'Inde : le poids de l'analphabétisme</i>	85
3.2	LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'ÉDUCATION EN INDE.....	90
3.2.1	<i>Les formes traditionnelles de l'éducation en Inde</i>	90
3.2.2	<i>Les prémices de l'éducation dans l'Inde coloniale</i>	92
3.2.3	<i>L'alphabetisation au service du nationalisme (1882-1947)</i>	95
3.2.4	<i>Une base pour la démocratie indienne (1947-1970)</i>	96
3.2.5	<i>Une arme pour le développement (1970 – à nos jours)</i>	98
3.3	INÉGALITÉS RÉGIONALES DE L'ÉDUCATION EN INDE	101
3.3.1	<i>Résultats de l'alphabetisation dans l'Inde actuelle</i>	103
3.3.2	<i>Accessibilité de l'éducation : infrastructures et qualité de l'enseignement</i> 114	
3.3.3	<i>Participation réelle au circuit scolaire</i>	120
3.3.4	<i>Le contexte indien de l'éducation</i>	126

CHAPITRE 4

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT AU KÉRALA : CONSTRUCTION D'UN MODÈLE SOCIAL..... 127

4.1	LES PREMIERS PAS VERS UN SYSTÈME SCOLAIRE MODERNE.....	128
4.1.1	<i>Alphabetisation au Kérala avant le XIXème siècle</i>	128
4.1.2	<i>Premières interventions du gouvernement</i>	131

4.1.3	<i>L'alphabétisation au service du christianisme</i>	135
4.2	LA SCOLARISATION POUR LE DÉVELOPPEMENT	141
4.2.1	<i>Mouvements populaires : vers une éducation de masse</i>	142
4.2.2	<i>Des réformes en faveur de l'éducation</i>	144
4.2.3	<i>Pour une éducation militante : le rôle du Kerala Sastra Sahitya Parishad</i> 147	
4.3	MOBILISATION ET DÉCENTRALISATION : VERS UNE ALPHABÉTISATION TOTALE 150	
4.3.1	<i>La « Total Literacy Campaign »</i>	150
4.3.2	<i>Démocratie participative et éducation : la « People's Planning Campaign »</i> 152	
4.3.3	<i>Les héritages du modèle d'alphabétisation totale</i>	156

TROISIÈME PARTIE :

ÉVALUATION ET MODÉLISATION DU PHÉNOMÈNE ÉDUCATIF AU KÉRALA 161

CHAPITRE 5

ANALYSE DES DISPARITÉS RÉGIONALES DE L'ALPHABÉTISATION AU KÉRALA..... 165

5.1	MISE EN CONTEXTE DE L'ALPHABÉTISATION AU KÉRALA	166
5.1.1	<i>Accessibilité de l'alphabétisation et ouverture territoriale</i>	168
5.1.2	<i>Contexte social de l'alphabétisation</i>	176
5.1.3	<i>Vers une approche quantitative de l'alphabétisation</i>	188
5.2	MODÈLES DE RÉGRESSION DE L'ALPHABÉTISATION.....	190
5.2.1	<i>Un modèle de l'accessibilité de l'offre scolaire</i>	192
5.2.2	<i>Intégration du contexte social de l'alphabétisation</i>	196
5.2.3	<i>Limites du modèle</i>	199
5.3	FONCTIONNEMENT RÉGIONAL DE L'ÉDUCATION AU KÉRALA	202
5.3.1	<i>Découpage territorial des données de l'alphabétisation</i>	203
5.3.2	<i>Modèles de régression dans les espaces montagnards</i>	205
5.3.3	<i>Vers un modèle conceptuel de l'alphabétisation</i>	207

CHAPITRE 6

MODÉLISATION MULTI-NIVEAUX DU PROCESSUS ÉDUCATIF AU KÉRALA 209

6.1	ACCESSIBILITÉ ET PRESTIGE DE L'ÉDUCATION	210
6.1.1	<i>Qualité effective de l'éducation</i>	211
6.1.2	<i>Qualité relative de l'éducation : le jeu des représentations</i>	217
6.1.3	<i>Accessibilité à une éducation qualifiante : le jeu du micro/macro</i>	222
6.2	PARTICIPATION AU PROCESSUS ÉDUCATIF ET MIXITÉ SOCIALE	224
6.2.1	<i>Inégalité des chances</i>	225
6.2.2	<i>Mixité sociale et intégration</i>	231
6.2.3	<i>Jeu du micro/macro</i>	234
6.3	VERS UNE APPROCHE DE LA COMPLEXITÉ DU PROCESSUS ÉDUCATIF	236
6.3.1	<i>Niveaux macro et mésogéographiques : le poids des contraintes</i>	237
6.3.2	<i>Stratégies individuelles et interactions</i>	241
6.3.3	<i>Nouvelles approches en perspective</i>	242
CONCLUSION GÉNÉRALE		247
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		255
ARCHIVES ET PUBLICATIONS DES GOUVERNEMENTS INDIENS ET KÉRALAIS.....		273
TABLE DES FIGURES.....		275
TABLE DES CARTES		277
TABLE DES TABLEAUX		279
TABLE DES MATIÈRES		281
LEXIQUE		285
Annexe n°1 : Sources quantitatives et enquêtes de terrain		289
Annexe n°2 : Éducation dans le monde (1990/2004)		291
Annexe n°3 : Chronologie politique de l'Inde		292
Annexe n°4 : Les organes de la décentralisation en Inde et au Kérala		297
Annexe n°5 : Éducation en Inde : quelques indicateurs.....		299
Annexe n°6: Évolution du découpage administratif au Kérala		303
Annexe n°7 : ALphabétisation des hommes et des femmes en Inde à l'échelle des districts en 2001		304
Annexe n°8 : Création de la base de données village de 2001		305
Annexe n°9 : Progression des écoles publiques au Kérala de 1961 à 1991		306

LEXIQUE

AMARAKOŚAM

(sanskrit : « vocabulaire immortel »)

Principal dictionnaire de sanskrit classique, rédigé par *Amara-Simha*, adepte du bouddhisme qui vécut entre le VI^{ème} et le VII^{ème} siècle avant notre ère.

ARJUNA



(sanskrit : « blanc »)

Un des cinq frères *Pāndava*, héros guerrier du *Mahābhārata*. Il fut l'ami et l'élève de *Krishna* et reçut sa formation sur le champ de bataille de *Kurushetra* où *Krishna* conduisait son char.

Arjuna est l'exemple d'un homme qui aspire à la spiritualité et dont *Krishna* se sert pour instruire l'ensemble de l'humanité.

ĀTMAN

(sanskrit « respiration, souffle »)

L'Ātman désigne la partie du *Brahman* (Absolu divin) présente dans chaque être humain, un principe immortel chez l'homme. Par la connaissance de cette essence divine, il est possible de se libérer du cycle infernal des réincarnations.

BHAGAVAD GĪTĀ

(sanskrit : « le chant du Seigneur »)

Texte classique sanskrit qui fait partie du grand poème épique, le *Mahābhārata* dont les 106 000 versets constituent le livre d'Écriture Sainte le plus volumineux du monde. La *Gītā* retranscrit les enseignements de *Krishna* à *Arjuna* en proie aux doutes et stipule que le Dieu universel est en toutes les créatures et que l'homme est dieu lui-même. Ce livre contient les enseignements fondamentaux de la spiritualité hindoue.

BHĀRAT

En souvenir du nom du saint roi *Bharata*, ancêtre de la tribu des *Bharata* dont le *Mahābhārata* retrace le combat, l'Inde fut d'abord appelée *Bhāratavarsha*, qui s'est transformé de nos jours en *Bhārat*.

DALIT

Les *dalits* sont les populations, en Inde, qui constituent dans le système des castes, les « intouchables » ou les « hors castes ». Ils ont choisi eux-mêmes de porter ce nom, qui signifie « opprimé » en Marathi (langue officielle du Maharashtra).

GURU

Maître, particulièrement dans le domaine spirituel

La tradition hindoue distingue quatre niveaux de *guru* :

- les parents qui offrent la vie,
- les maîtres profanes qui s'occupent de la formation professionnelle,
- le maître spirituel qui connaît la voie , le chemin de réalisation du Soi,
- le *guru* cosmique (*Avatara*), parfaite incarnation de dieu.

HARIJAN

(sanskrit *Hari* : nom donné à Vishnu et à Krishna et *jan* « enfant »)

Forme politiquement correcte pour « intouchable » proposée et utilisée par Gandhi. Généralement, les intouchables ou hors-castes lui préfèrent le terme de *dalit* qui signifie opprimé.

KRISHNA



(sanskrit : « noir » ou « bleu foncé »)

Huitième incarnation de *Vishnu*, il est le héros le plus fêté de la mythologie hindoue et la plus connue de toutes les divinités.

Selon la tradition, *Krishna* naît à *Mathurā*, d'un cheveu noir de *Vishnu*, fils du prince *Vasudeva* et de *Devakī*. Il provoquera entre autres la chute de son oncle, le cruel *Kamsa* et participera aux côtés des *Pandavas* à la bataille du *Kurushetra*. De nombreux épisodes de sa vie, notamment sa fréquentation des *gopi*, les vachères du village, jeunes filles ou femmes mariées, sont maintes fois illustrés par des miniatures.

JAÏNISME

(sanskrit : « *Jaina* »)

Religion indienne non orthodoxe qui refuse l'autorité des *Védas*, fondée par *Mahāvīra*, contemporain du *Bouddha*, qui insiste particulièrement sur le respect des êtres vivants.

JÑANA YOGA

(racine sanskrite *Jñā* : « savoir »)

Voie de la connaissance, un des quatre principaux *yogas* qui mène à la *moksha*, par la connaissance et l'analyse intellectuelle.

MAHĀBHĀRATA

(sanskrit : « la grande épopée des descendants de Bharata »)

Poème épique le plus long de la littérature indienne qui comprend 106 000 vers répartis en 18 livres. Le thème de cette œuvre est le combat entre deux familles *Bhārata* apparentées, les méchants *Kaurava* et les vertueux *Pandāvas*.

MOKSHA

Délivrance définitive, libération de tous les liens terrestres, du *karma* (fruit des actions du passé) et du *samsāra* (cycle des renaissances), grâce à l'union avec le Ça (sanskrit : « *Tad* »)

et à la connaissance. Elle est le plus élevé des quatre buts de l'existence humaine dont les trois autres sont : *Artha* (richesse), *Kāma* (amour) et *Dharma* (devoir cosmique).

PĀLI

Le pāli est une langue indo-européenne de la famille indo-aryenne parlée autrefois en Inde. En tant que langue liturgique, il est considéré comme ayant une valeur religieuse supérieure à la langue quotidienne. Cette langue est encore utilisée dans certaines voies du bouddhisme.

SCHEDULED CASTES AND SCHEDULED TRIBES

Les leaders de l'Inde Indépendante ont choisi de séparer l'État de la religion afin de promouvoir une Inde démocratique, socialiste et séculaire. La pratique d'intouchabilité ou la discrimination fondée sur la caste est légalement interdite. Avec cette loi, le gouvernement autorise aussi la discrimination positive des castes défavorisées de la société indienne.

Les Britanniques qui voulaient régir l'Inde de manière efficace ont listé les différentes communautés indiennes sans faire la distinction entre les castes (*varnas*) et les sous-castes (*jatis*) en se basant principalement sur leur mode de vie. Ces listes ont été utilisées plus tard pour cibler les communautés éligibles pour des politiques de discrimination positive. Les castes constituées de l'élite de la société indienne sont devenues les hautes castes (*high castes*). Les autres communautés ont été classifiées dans les basses castes (*lower castes*). Parmi elles, les *Scheduled Castes* (SC) correspondent aux « hors-castes » et les *Scheduled Tribes* (ST) incluent les communautés qui refusent le système des castes et préfèrent habiter dans la forêt ou dans les montagnes, loin de la population. Une troisième catégorie appelée *Other Backward Classes* ou *Backward Classes* fait référence à des communautés ayant appartenu à la caste des *shudras* et aussi à certaines populations d'intouchables qui se sont converties à d'autres religions. Cette catégorie comprend également les nomades et les tribus qui vivent d'actions criminelles.

ŚRUTI

« Ce qui est révélé » (sanskrit : « entendre »)

Les textes hindous sont tous partagés entre *śruti* et *smṛiti*. On appelle *śruti* l'ensemble des écrits qui reposent sur une révélation divine et possèdent par conséquent une autorité absolue. C'est par exemple le cas des *Védas*. Se rangent dans la *smṛiti* tous les textes reposant sur la tradition.

SYSTÈME DES CASTES EN INDE

Le système sociétal en Inde établi lors de l'invasion aryenne (1800 av. J.C.) est basé sur une division hiérarchique en castes. Les quatre grandes *varnas*, sont :

- les *brahmanes*
- les *kshatriyas*
- les *vaishyas*
- les *shudras*

A chaque grand groupe est associé une fonction principale. Ainsi les *brahmanes* ou érudits assurent la fonction sacerdotale, les *kshatriyas* la fonction guerrière. On retrouve l'influence des *kshatriyas*, à l'heure actuelle, dans les milieux politiques ou dans l'administration. Les *vaishyas*, quant à eux s'occupent de la fonction nourricière, ce sont les commerçants et les artisans. Enfin viennent les *shudras* qui sont les serviteurs. Tous ceux qui n'appartiennent pas à ces groupes sont considérés comme des intouchables (*avarnas*). Chaque *varna* est elle-

même divisée en *jati*, (ou sous-caste) qui peut se percevoir, pour l'œil occidental, comme une dynastie, à laquelle est rattachée une occupation plus ou moins noble (selon une distinction spirituelle entre le pur et l'impur).

SYSTÈME DES CASTES AU KÉRALA

Castes		Noms des principales jatis (sous-castes) au Kérala	Secteurs d'activités traditionnels
Castes savarnas	<i>Brahmanes</i>	Namboudiris	Prêtres et propriétaires terriens
	<i>Kshatriyas</i>	Rajahs	Fonctions royales
		Nayars (ou Nairs) supérieurs	Fonctions administratives et militaires supérieures
	<i>Vaishyas</i>	Kamalans	Artisans, négoce
Mappilahs		Commerce international	
<i>Shudras</i>	Nayars (ou Nairs) inférieurs	Fonctions administratives et militaires subalternes	
Castes avarnas	<i>Scheduled Castes</i>	Ezhavas, Tiyas, Iravas...	Activités centrées sur le cocotier et autres palmiers (cueillette et fabrication d'alcool)
		Pulayans, Parayans, Cherumans	Ouvriers agricoles et activités associées
		Valans, Arayans, Mukkuvans, Marrakans	Pêcheurs et activités associées
	<i>Scheduled Tribes</i>	Kadars, Malayans, Ervallans...	Agriculteurs, cueilleurs des montagnes

Source : Théau B., Venier P., 2001

VÉDA

(sanskrit : « savoir »)

Nom générique des plus anciens textes de la littérature indienne. Ce vaste ensemble d'Écritures, d'une longueur représentant six fois celle de la Bible, se divise en quatre parties :

- le *Rigveda*
- le *Sāmaveda*
- le *Yajurveda*
- l'*Atharvaveda*

Dans un premier temps, les quatre *Védas* servaient aux grands prêtres de recueils d'hymnes et de formules pour une bonne exécution des sacrifices rituels.

VIHĀRA

(sanskrit : « lieu de séjour »)

Lieux dans lesquels les moines peuvent se retirer pour la méditation. Les premiers *vihāra* furent des maisons mises à la disposition du Bouddha historique pour sa communauté commerçante. De nos jours le terme *vihāra* désigne en général un monastère.

ANNEXE N°1 : SOURCES QUANTITATIVES ET ENQUÊTES DE TERRAIN

1- Corpus de données sur l'éducation

INDE			
Organisme	Données	Date	Echelle
Gouvernement of India	Census	1991	Districts
		2001	Districts
			Taluks
NIEPA	DISE	2004	Etats
U.N.E.S.C.O.	Education for all	1991	Etats

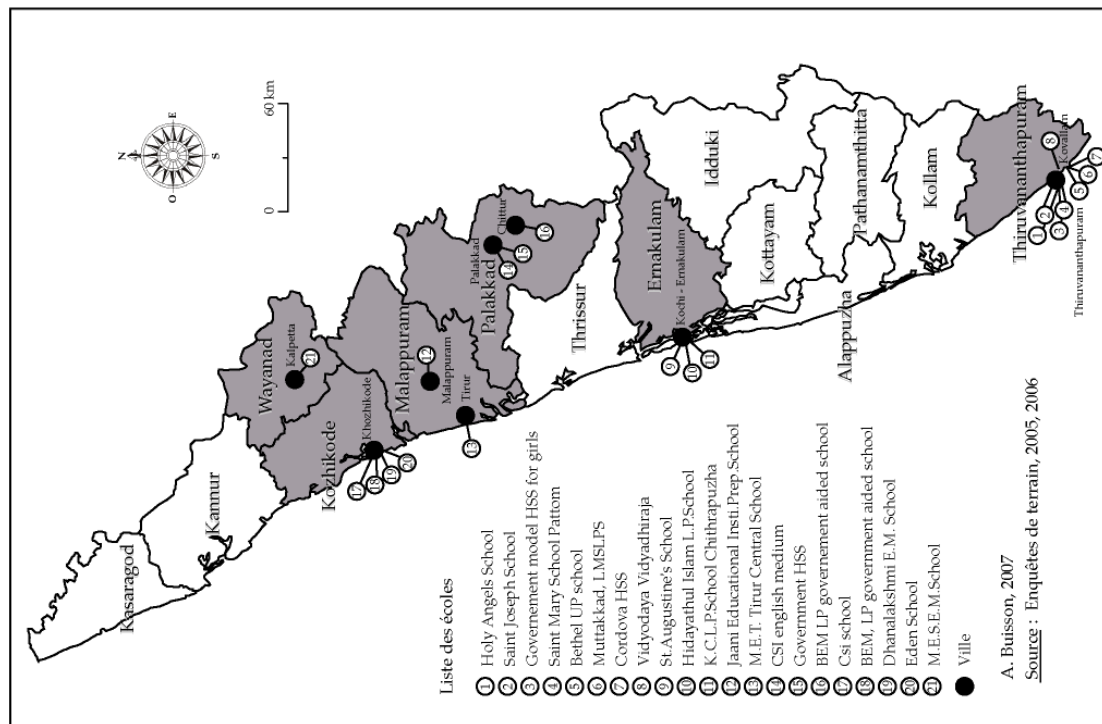
KERALA			
Organisme	Données	Date	Echelle
Gouvernement of India	Census	1961	Districts
			Taluks
		1971	Districts
			Taluks
		1981	Districts
			Taluks
		1991	Districts
			Taluks
2001	Districts		
	Taluks		
	Economic survey 2002 2003	De 1961 à 2003	Districts
District of Public Instruction	Educational statistics since Independence	De 1951 à 2004	Districts
Departement of Statistics and Economics	Statistics for Planning 2001	De 1994 à 2000	Districts
	Statistics for Planning 2005	De 2001 à 2005	Districts
	Panchayat level statistics	2001	Blocks
			Panchayats
Kerala Economy 2003	De 2000 à 2003	Blocks	
		Panchayats	
Centre for Development Studies	Human Development Report 2005	2001	Districts
EMIS	SIFP	1991	Villages
Base créée à partir du Census 2001		2001	Villages

2- Localisation et caractéristiques des écoles visitées

Carte	Nom de l'école	Type d'école*	Niveau d'instruction	Mixité	Médium (Langue d'instruction**)
1	Holy Angels School	Pr	I à XII	Filles	Malayalam, Anglais
2	Saint Joseph School	Pr	I à XII	Garçons	Malayalam, Anglais
3	Government model HSS for girls	Pu	I à XII	Filles***	Malayalam
4	Saint Mary School Pattom	Pr	I à XII	Mixte	Malayalam, Anglais
5	Bethel UP school	Pr SC	I à VII	Mixte	Malayalam, Anglais
6	Muttakkad, LMSLPS	Pu	I à VII	Mixte	Malayalam
7	Cordova HSS	Pu	I à XII	Mixte	Malayalam, Anglais
8	Vidyodaya Vidyadhiraja	Pr SC	I à IV	Filles	Malayalam
9	St. Augustine's School	Pu	I à VI	Mixte	Malayalam, Anglais
10	Hidayathul Islam L.P.School	Pu	I à II	Mixte	Malayalam, Anglais
11	K.C.L.P.School Chithrapuzha	Pu	I à VI	Mixte	Malayalam, Anglais
12	Jaani Educational Insti.Prep.School	Pr	I à XII	Filles	Malayalam, Anglais
13	M.E.T. Tirur Central School	Pr	I à XII	Mixte	Malayalam
14	CSI english medium	Pr	I à VI	Mixte	Malayalam, Anglais
15	Government HSS	Pu	I à XII	Mixte	Malayalam
16	BEM LP government aided school	Pu	I à II	Mixte	Malayalam
17	Csi school	Pr SC	I à VI	Mixte	Malayalam, Anglais
18	BEM, LP government aided school	Pr SC	I à II	Mixte	Malayalam
19	Dhanalakshmi E.M. School	Pu	I à VI	Garçons	Malayalam, Anglais
20	Eden School	Pr SC	I à XII	Mixte	Malayalam
21	M.E.S.E.M.School	Pr	I à XII	Mixte	Malayalam, Anglais

* Pr = Privée, Pu = Publique, Pr SC = Privée sous contrat
 ** Les cours sont généralement délivrés en *malayalam* ou en anglais indépendamment du hindi qui est enseigné comme langue vivante.

*** Les garçons sont admis dans le premier cycle.



ANNEXE N°2 : ÉDUCATION DANS LE MONDE (1990/2004)

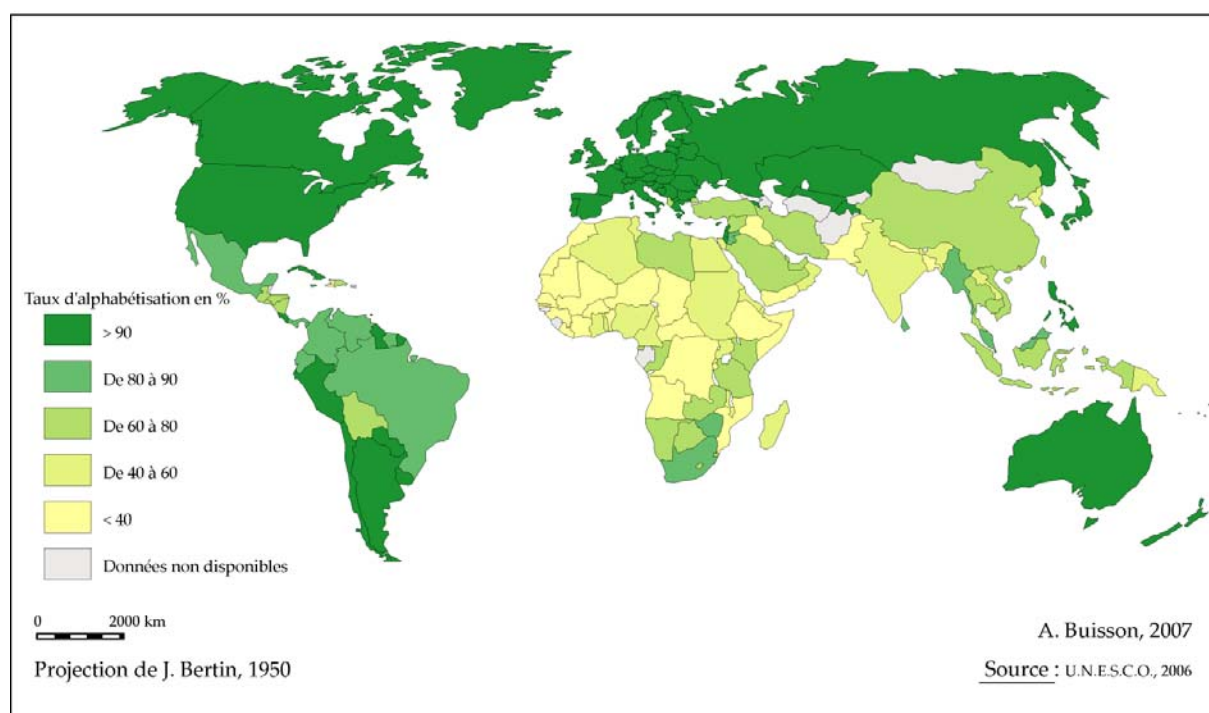
1- Évolution de la population analphabète dans les pays les plus touchés par l'analphabétisme (1990/2004)

Pays	Nombre d'analphabètes (en milliers)		Proportion d'analphabètes au niveau mondial (en%)		Evolution du nombre d'analphabètes (en %)
	1990	2004*	1990	2004*	1990 et 2004*
Inde	272 279	267 002	31.2	34.6	-1.9
Chine	181 331	87 038	20.8	11.3	-52
Bangladesh	41 606	52 209	4.8	6.8	25.5
Pakistan	41 368	47 577	4.7	6.2	15
Nigeria	23 678	22 167	2.7	2.9	-6.4
Ethiopie	18 993	21 955	2.2	2.8	15.6
Indonesie	23 800	18 432	2.7	2.4	-22.6
Egypte	17 432	17 270	2	2.2	-0.9
Brésil	17 336	14 870	2	1.9	-14.2
République islamique d'Iran	11 506	10 543	1.7	1.4	-8.4
Maroc	9 089	10 108	1.4	1.3	11.2
République Démocratique du Congo	10 400	9 131	1.6	1.2	-12.2
Total	668 818	578 302	77.8	75	-13.5

* Les données 2004 correspondent aux recensements établis entre 2000 et 2004 dans les pays concernés

Source : U.N.E.S.C.O., 2004

2- Taux d'alphabétisation : le visage du monde en 1990



ANNEXE N°3 : CHRONOLOGIE POLITIQUE DE L'INDE

1 - Inde ancienne

Siècle	Inde du Nord	Dynastie Principale	Siècle	Inde du Sud	Dynastie Principale
VII	621-486 av. J.C. : Règne de Darius Ier. La domination perse s'établit dans le Pendjab et dans le Sind. Naissance du Bouddha.	Shishuniga	VII	↓ Aryanisation du Sud de l'Inde.	
VI	Naissance de Vadharmana (jaïn).		VI		
V			V		
IV	330 av. J.C. : Alexandre défie Darius III. 326 av. J.C. : Inruption d'Alexandre le Grand sur l'Indus. 324-313 av. J.C. : Chandragupta le Maurya renverse le dernier Nanda. ↑ premier grand empire de l'Inde	Nanda (Bihar)	IV	Extension du pouvoir Nanda dans le Sud.	
III	Règne de Bindusara le maurya, son fils. 269 av. J.C. : Ashoka, son fils lui succède. 232 av. J.C. : Mort de Ashoka. Guerre de succession.	Maurya	III	260 av. J.C. : Conquête de Kalinga par Ashoka. Extension vers le Sud de l'empire Maurya. 230 av. J.C. : Simuka est le premier roi Satavahana.	
II	183 av. J.C. : Pusyamitra Sunga général du dernier Maurya conquiert le pouvoir par une révolution de palais. Royaumes gréco-bactriens	Age des Invasions	II	Début du Satavahana rule qui durera 460 ans.	Andhra
I			I		
I	120-162 : Kaniska, vaste empire de l'Asie centrale à Bénarès. 185-220 : Vasudeva, dernier empereur Kushan. Petites dynasties se maintiendront jusqu'au IV ^e . Partage entre de petits royaumes.	Kushan	I	Nord ouest du deccan : un important royaume se constitue sur les ruines de l'Empire Maurya.	Andhra
II			II	↓ Conflits avec les pouvoirs du Sud du Deccan.	
III			III		
IV	320 : Chandragupta le Gupta accède au pouvoir. 336-376 : Samudragupta, Pataliputra redevient le centre d'un grand empire qui s'étend de l'Assam au Penjab. 376-416 : Chandragupta II accède au trône. Apogée de l'empire Gupta. 466 : Mort de Chandragupta II. Invasion des Huns.	Gupta	IV	360 : Au Sud / Est de l'empire, les Pallavas font de Kanchipuram leur capitale. 375 : Invasion de Samudragupta dans le Sud.	Pallava
V			V	Kambadas prennent le pouvoir dans le Sud / Ouest du Deccan.	Kambada Pandya
VI	560 : disparition de l'empire Gupta Royaumes indépendants.		VI	Pendant près de trois siècles, conflits entre les trois pouvoirs du Sud les Pandyas de Madhura (Sud), les Chalukyas de Badami(Nord / Ouest Deccan), les Pallavas de Kanchi (Sud / Est Deccan).	Pallava
VII	606 : Harsa, fils de Prabhakaravardhana devient souverain de deux royaumes. Renouveau de la dynastie gupta	Gupta	VII	609-642 : Pulakesin (fondateur de la lignée Chalukya en 543) résiste à Harsa.	Chalukya

2- Inde musulmane

Siècle	Inde du Nord	Dynastie musulmane	Dynastie hindoue	Siècle	Inde du Sud	Dynastie Principale
VIII	712 : Début de la domination musulmane. Etat de guerre permanent. Deux grandes dynasties se partagent l'Inde du Nord	Ismaéliens	Pala	VIII	731 : Mort de Paramesvaravarman qui entraîne une crise du royaume Pallava.	Pallava
IX	864 : Dynastie arabe	Ghaznévide	Gujara-Pratithara	IX	Royaume pallava conquis par les rois Cholas. Apogée de la vie culturelle (et tamoule).	Chola
X				X	986 : Accession au pouvoir de Asumolivarman nommé rajaraja (jusqu'en 1016). 30 ans d'impérialisme Chola	
XI	1010 : Katif fonde une nouvelle dynastie qui vadiriger le Sind.	Sumra	Dynasties régionales proclamations d'indépendance.	XI	1012-1044 : Règne de Rajendra : le empire hindou le plus étendu et respecté de cette période.	Hoyasala Kakatiya Yadava
XII	1162 : Fin du règne ghaznévide. 1176 : Muhammad Shihab al-din s'empare de Multan.	Ghouride		XII	1070-1122 : Règne de Kulottunga. Déclin de l'empire Chola. Disparition de l'empire Chalukya.	
XIII	1211-1290 : Occupation des Turcs (Gengis Khan).	Ilbaride		XIII	Quatre royaumes du Deccan : les Pandyas et Hoyasala au Sud les Kakatiyas et Yadavas au Nord	Pandya
XIV	1290-1320 : Opposition avec les Ilbarides qui avaient rallié les rajas hindous. 1320-1414 : Parti turc dirigé par Ghazi Malik prend le pouvoir. 1324-1336 : Extension du sultanat de Delhi dans le Deccan. 1414-1461 : Malik Sulayman sayid, descendant du prophète prend le pouvoir. 1461-1526 : Tribu implantée à l'ouest de l'Indus.	Khilji Tugluq Sayyid Lodi Moghol Sur		XIV	Expéditions Khilji pour assujettir le Sud. Invasion des pays Hoyasala et Pandya. 1327 : Révoltes contre les Tugluqs. Mouvement de libération contre les musulmans. Fin des royaumes Kakatiya et Yadava. 1346 : Extension de l'empire de Vijayanagar.	Bahami Sangama
XV	1626-1640 : Fondation de l'empire moghol. 1640 : Défaite de Humayun. 1640-1666 : Chef afghan devient sultan Sher Sha Sur. 1656-1606 : Règne d'Akbar et la construction de l'empire moghol. 1600 : Création de l'East India. 1606-1627 : Règne de Jahangir. 1628-1658 : Règne de Sha jahan. 1643 : Construction du Tajmahal. 1668-1707 : Aurangzeb. 1664 : Compagnie des Indes			XV	Conflicts avec les Bahamis. 1486 : Déclin de la dynastie Sangama. Résistance du Deccan hindou. 1498 : Portugais jettent l'ancre au Nord de Calicut. 1609-1629 : Règne de Krishna Deva Raya. 1610 : Les Portugais s'emparent de Goa (1961). Intrusions des musulmans. Venkata's rule	Saluva Tuluva
XVI				XVI	1605 : Début des implantations hollandaises et anglaises sur la côte Est. 1672 : Chute de l'empire de Vijayanagar	Aravиду
XVII	1707-1739 : Eclatement de l'empire moghol. Le pouvoir marathe devient peu à peu pré-éminent en Inde. 1739-1761 : Apparition de nouveaux états.	Moghol	Marathe	XVII		
XVIII		invasions		XVIII	1714 : Husain Ali est nommé vice-roi du Dekkan. Traité entre les Marathes et Husain Ali. 1741-1761 : Rivalité franco-britannique.	

3- Inde coloniale

Siècle	Inde du Nord	Siècle	Inde du Sud
XVIII	<p>1765-1818 : Conquête britannique.</p> <p>1764 : Conquête du Bengale.</p> <p>1771 : Les marathes battent Haydar Ali.</p> <p>1776-1782 : Première guerre anglo-marathe.</p> <p>1782 : Traité de Salbai (offre Bombay aux anglais).</p>	XVIII	<p>Etat de Mysore : Haydar Ali.</p> <p>1767 : Première guerre anglo-mysoréenne.</p> <p>Coalition avec les hindous et français</p> <p>1780-1784 : Seconde guerre anglo-mysoréenne.</p> <p>1790 : Tipu attaque le Travancore : Troisième guerre anglo-mysoréenne.</p> <p>1799 : Quatrième guerre de Mysore, Décès de Tipu et partition de Mysore.</p> <p>1831 : Le raja de Mysore est déposé et son administration assurée par l'<i>East India Company</i>.</p>
XIX	<p>1803 : Deuxième guerre anglo-marathe.</p> <p>1817 : Dernière guerre anglo-marathe : les Marathes sont finalement écrasés à Pune (1819).</p> <p>1839-1842 : Première guerre anglo afghane.</p> <p>1857 : Mutinerie, révolte des cipayes.</p> <p>L'empereur moghol Bahadur Shah jugé pour trahison et déporté à Rangoon.</p> <p>1858 : La couronne britannique est substituée à l'empire moghol.</p> <p>1861 : Véritable gouvernement servi par une haute administration, <i>Indian Civil Service</i>.</p> <p>1870 : Emergence du nationalisme indien.</p> <p>1877 : La reine Victoria est proclamée Impératrice des Indes.</p> <p>1885 : Création du Congrès national Indien.</p>	XIX	<p>1881 : Reddition de Mysore.</p>
XX	Empire des Indes		
	<p>1911 : Inauguration de Delhi, nouvelle capitale de l'Empire britannique.</p> <p>1914 : Retour de Gandhi en Inde.</p> <p>1917 : Mise en place en Inde d'institutions autonomes.</p> <p>1919 : <i>Government of India Act</i>.</p> <p>1920 : Début du mouvement de non-coopération.</p> <p>1921-1930 : Différentes tendances du mouvement nationaliste et développement du terrorisme.</p> <p>1930 : mouvement de désobéissance civile marche du sel premières émeutes intercommunautaires</p> <p>1935 : Nouveau <i>Government of India Act</i>.</p> <p>1936 : Nehru devient président du Congrès.</p> <p>1939 : Déclaration de guerre de l'Angleterre aux forces de l'Axe.</p> <p>1940 : Gandhi déclenche un programme de désobéissance civile limitée et un programme contre la guerre.</p> <p>1942 : <i>Quit India Resolution</i> adoptée par le Congrès, demande aux anglais de remettre aux Indiens le gouvernement de leur pays.</p> <p>Le mouvement <i>Quit India</i> est jugé comme une déclaration de guerre : arrestation des cadres et des dirigeants du Congrès : ce qui provoque un soulèvement populaire.</p> <p>1943 : Création de l'India National Army.</p> <p>1944 : Libération de Gandhi ; multiplication des grèves et des manifestations ; les difficultés consécutives à la guerre provoquent des émeutes.</p> <p>1946-1947 : Elections ; La Ligue musulmane montre qu'elle bénéficie d'un soutien massif de la population musulmane.</p> <p>Multiplication des affrontements intercommunautaires.</p> <p>15 août 1947 : Le Pakistan et l'Union Indienne deviennent des dominions indépendants membres du Commonwealth.</p>		

4- Inde indépendante

Premier Ministre	Dates -clefs	Plans	Politiques de développement
Jawaharlal Nehru (1947-1964)	15 août : Indépendance de l'Inde dont Nehru devient Premier Ministre. Partition Pakishan. (1947-1948)	I ^{er} Plan (1951-1956) II ^e Plan (1957-1960) III ^e Plan (1961-1966) Plans annuels IV ^e Plan (1970-1974) V ^e Plan (1975-1979)	Secteur agricole Secteur industriel
	30 janv. : Assassinat de Gandhi.		
	1er janv. : Cessez le feu au Cachemire.		
	26 janv. : Proclamation de la République et entrée en vigueur de la Constitution Indienne.		
	25 oct. : Début des premières élections générales		
	Oct. : Création de l'Etat Andhra.		
	1954 Mai : Extension à l'Etat du Jammu et Cachemire de la Constitution Indienne.		
	1955 Traité d'amitié avec la Chine.		
	1956 1er nov. : Réorganisation de plusieurs états sur une base linguistique.		
	1959 31 juillet : Imposition du pouvoir présidentiel central sur l'Etat du Kerala (<i>President's rule</i>) pour écarter du gouvernement le parti communiste.		
	1960 Formation des Etats du Maharashtra et du Gujarat.		
	1961 L'armée indienne expulse les Portugais de leur ancienne colonie de Goa.		
	1962 20 oct. : Début de la guerre sino-indienne.		
	1963 22 nov. : Cessez le feu sino-indien.		
	27 mai : Mort de Nehru.		
	1964 2 juin : Lal Bahadur Shastri devient Premier Ministre.		
	Lal Bahadur Shastri (1964-1966)		
1965 Mai : Affrontements indo-pakistanaïens dans le Ram de Kutch.			
5 août : Incurions pakistanaïses en territoire Cachemir.			
11 janv. : Mort de Shastri.			
1966 24 janv. : Indira Gandhi devient Premier Ministre.			
6 juin : Dévaluation de la roupie de 35%.			
1968 Début de la révolution verte.			
1969 19 juillet : Nationalisation de 14 banques par ordonnances présidentielles.			
12 nov. : Scission du parti du Congrès.			
1970 Abolition des privilèges princiers.			
Indira Gandhi (1966-1977)	1971 Mars -déc. : Afflux en Inde de réfugiés du Pakistan oriental.		
	16 déc. : Indépendance du Bangladesh.		
	1972 3 juillet : Accord de Simla entre l'Inde et le Pakistan.		
	1974 18 mai : Premier test nucléaire indien à Pokharan (Rajasthan).		
	1975 16 mai : Absorption du Sikkim.		
	26 juin : Proclamation de l'état d'urgence.		
	1976 Regroupement des partis de l'opposition non communiste.		
	1977 21 mars : Révocation de l'état d'urgence.		
	30 avril : Formation officielle du Janata Party.		
	Etat d'urgence déclaré par Indira Gandhi (25 juin 1975-1977)		
<p>Révolution verte : politique d'amélioration des agricultures fondée sur l'intensification et l'utilisation de variétés de céréales à hauts rendements</p> <p>Révolution blanche : déverser sur l'Inde les excédents de poudre de lait des pays riches pour favoriser la mise en place réseaux de coopérative de collecte du lait.</p> <p>Self-reliance</p> <p>Développer l'autonomie de la production agricole et de la défense.</p> <p>Renforcement des choix socialistes de Indira Gandhi : nationalisation, régulation, douanes.</p>			

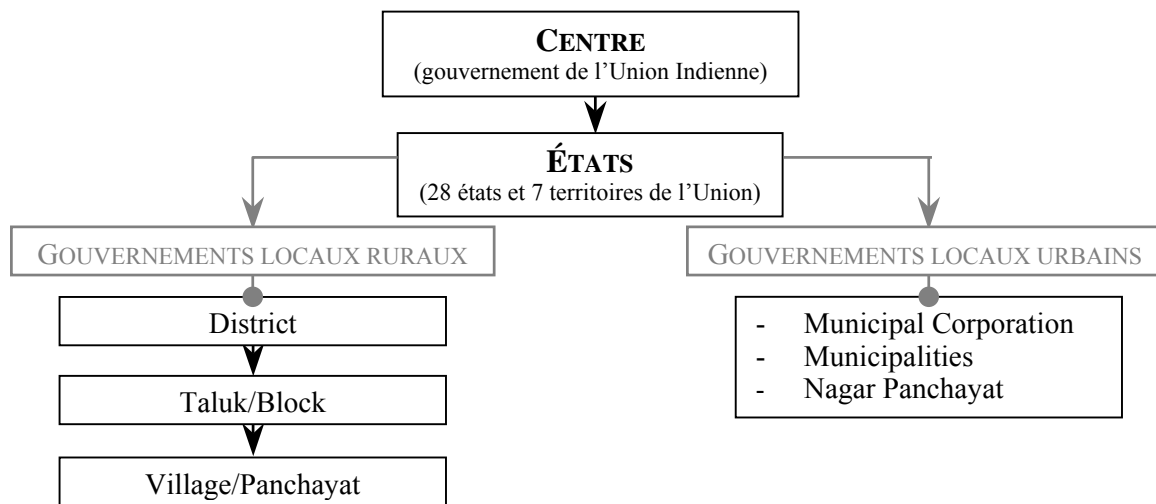
Premier Ministre	Dates-clés	Plans	Politiques de développement
Charan Singh (1977-1980)	1978 5 nov. : Indira Gandhi retrouve un siège de député. 15 juillet : Scission du Janata Party.	V ^o Plan (1975-1979)	Priorité au développement des campagnes : développement rural intégré.
	1980 14 janv. : Retour au pouvoir de Indira Gandhi. 6 mai : Nouvelle scission du Janata Party qui donne naissance au Bharatiya Janata Party.	V ^o Plan (1980-1984)	Rejet du modèle néo-réaliste de l'économie et nécessité d'augmenter l'emploi. - Le contrôle des prix est éliminé. - Développement industriel rapide. - Les <i>Rations shops</i> sont fermés. - Intérêts accordés à la branche informatique. - Avec la dévaluation de la roupie, l'Inde devient un pays attractif pour le tourisme.
1981 Début de la dernière crise au Pendjab : assassinats par des intégristes.			
Indira Gandhi (1984-1984)	1983 Fév. : Massacre de Nellie en Assam à l'occasion des élections pour l'Assemblée législative. 19 oct. : fin de la grande grève du textile à Bombay.	V ^o Plan (1985-1989)	- L'augmentation du coût de la vie est plus rapide que la hausse de la productivité.
	1984 5 juin : Culmination de la crise du Pendjab : l'armée indienne liquide les extrémistes sikhs retranchés dans le temple d'or à Amritsar et le fait rouvrir. 31 octobre : Assassinat Indira Gandhi par ses gardes du corps. 1er nov. : Rajiv Gandhi devient Premier Ministre.		- Développement du Planning familial.
Rajiv Gandhi (1984-1989)	1987 20 fév. : Mizoram et Arunachal Pradesh deviennent les 23 ^e et 24 ^e Etats de l'Union Indienne. 11 mai : Le Pendjab est placé sous <i>President's rule</i> . 31 mai : Goa devient le 25 ^e Etat de l'Union Indienne.	V ^o Plan (1985-1989)	Révolution Jaume : diffusion de progrès agronomiques et nouvelles méthodes de management pour les oléagineux Politique textile : régularisation de plus de 500 000 mètres mécaniques illégaux et levée des restrictions - nouvelles technologies industrielles - allègement du Licence Raj
	1989 2 déc. : V.P. Singh devient Premier Ministre.		
V.P. Singh (1989-1990)	1990 Janv. : <i>President's rule</i> au Jammu et Cachemire. 7 août : Mise en œuvre du rapport Mandal.		Réformes du modèle socialiste de l'économie.
	1991 23 oct. : Le BJP retire son soutien à V.P. Singh. 21 mai : Assasiner Rajiv Gandhi.		Tournant libéral de 1991 - démantèlement du <i>License Raj</i> - Ouverture aux capitaux privés
C.Shekhar (1990-1991)	1991 21 juin : Narasimha Rao devient Premier Ministre. Juillet : Dévaluation de la roupie de 22% par rapport au dollar.	VIII ^e Plan (1992-1996)	Extension agricole adaptée aux problèmes locaux. - Modernisation de l'industrie - Augmentation de s surfaces irriguées. - ouverture progressive de l'Inde pour corriger le déficit et la dette extérieure.
	1992 6 déc. : Démolition de la mosquée d'Ayodhya. 7-15 déc. : Emeutes entre hindous et musulmans à travers toute l'Inde.		
Narasimha Rao (1991-1996)	1993 Janv. : Signature d'un traité indo-russe avec Boris Eltsine. 12 mars : Attentats de Bombay en représailles aux événements de 1992. 1994 Déc. : Accord de coopération militaire entre l'Inde et la Russie.	VIII ^e Plan (1992-1996)	
	1995 Déc. : L'Inde devient partenaire à part entière dans le dialogue avec les pays de l'ANSEA.		
D. Gowda (1996-1997)	1996 Mai : Le Congrès est battu par une coalition de centre gauche (<i>United Front</i>).	IX ^e Plan (1997-2002)	1er janv. : L'Inde devient membre à part entière de l'Organisation Mondiale du Commerce.
	1997 Politique d'apaisement des tensions avec le Bangladesh (partage des eaux du Gange) et le Pakistan (négociations sur le Cachemire).		
Atal Bihari Vajpayee (1998-2004)	1998 16 fév. : Le BJP prend le pouvoir, Atal Bihari Vajpayee devient Premier Ministre. 7 et 9 mai : L'Inde procède à ses premiers essais nucléaires depuis 1974. Le Pakistan fait aussitôt de même.	IX ^e Plan (1997-2002)	- Attente d'une croissance agricole élevée pour assurer la sécurité alimentaire et l'emploi dans le secteur agricole. - Diversification régionale des productions agricoles. - Développer les technologies agricoles pour restaurer la fertilité des sols.
	1999 Juillet : Guerre de Kargil entre l'Inde et le Pakistan.		
Mannohan Singh (2004-...)	2000 Création de trois nouveaux Etats : l'Uttaranchal, le Jharkhand et le Chhattisgarh.	X ^e Plan (2002-2007)	Objectifs : Accélération de la croissance et amélioration des conditions de vie - Réduction de la croissance de la population. - Réduction de la pauvreté et réduction de la mortalité infantile.
	2001 13 déc. : Attentat au Parlement. 2002 Violences intercommunautaires. 2003 Juin : A.B. Vajpayee se rend en Chine.		
	2004 Janv. : Reprise du dialogue indo-pakistanaï. Avril-mai : Victoire de la coalition dirigée par le Congrès.		
	2005 1er mars : Visite de G.W. Bush qui s'engage à lever les hypothèques pesant sur la vente de centrales nucléaires par les Etats-Unis aux indiens.		
	2006 Fév. : Participation des Etats-Unis au salon de l'aéronautique et de la défense en Inde.		- Accès à l'eau potable pour tous les villages, réduction de la pollution des rivières

A. Buisson, 2007©

Cette chronologie a pour but de retracer les grandes lignes politiques de la construction de l'Inde. Elle se veut non exhaustive et vise à aider le lecteur à situer le développement de l'éducation de cette nation dans son contexte.

ANNEXE N°4 : LES ORGANES DE LA DÉCENTRALISATION EN INDE ET AU KÉRALA

1- Structure de l'administration



Organe administratif	Maximum	Minimum
Municipal Corporation	14000	200
Municipal council	500	50
Nagar Panchayat	50	5
Zilla Paridhad	800	100
Panchayat Samiti	332	3
Grama Panchayat	20	0,1

Distribution de la population en milliers

Au-dessous des États, il y a plus d'un quart de million de gouvernements locaux dont environ 3000 dans les zones urbaines et le reste dans les zones rurales. La définition usuelle¹⁹¹ de la ville en Inde repose sur les critères suivants :

- une population d'au moins 5000 habitants
- des densités d'au moins 400 habitants/km²
- au moins 75% de la population masculine engagée dans des activités non agricoles.

2- Gouvernements locaux ruraux et niveaux administratifs

Les gouvernements locaux ruraux (*Rural Local Bodies*) se répartissent en trois niveaux :

- *District Panchayat* (ou *Zilla Parishad*) au niveau des *districts*
- *Panchayat Samiti* au niveau des *taluks*
- *Village Panchayat* au niveau des *villages*

Tous les États ont passé une législation afin de créer ces trois niveaux de gouvernements locaux ruraux.

DISTRICT

Le *district* est une unité administrative héritée du British Raj. À sa tête préside le *Deputy Commissioner*, responsable de la totalité de l'administration à cette échelle.

TALUK (OU TAHSIL)

Le *taluk* est considéré comme un sub-district au Kérala. L'administration des *taluks* s'occupe des questions de revenu et de régulation.

¹⁹¹ adoptée à partir du recensement de 1971.

BLOCK

Le terme de « *block* » le nom le plus fréquemment utilisé en Inde pour *Community Development Block* qui est une région administrative pour les activités de développement.

Au Kérala, l'échelle des *blocks* se situe entre celle des *taluk* et celle des *panchayats*, mais dans d'autres États, comme au Karnataka par exemple les termes de *blocks* et de *taluks* désignent les mêmes portions territoriales. Cependant si les *blocks* font référence aux activités de développement, l'administration des *taluks* est presque entièrement concernée par les questions de revenus et de régulation. Au niveau territorial, un *block* est composé de cinq à six *panchayats*.

PANCHAYAT

Le « *village panchayat* » est une unité de gouvernement local à l'échelle des villages depuis le découpage de 1960.

Au Kérala, le système actuel est basé sur le *Kerala Panchayat Act*, 1960, qui est le développement historique des lois citées ci-dessous

- *Travancore Village Panchayat Act*, 1925 (loi qui étend le système de gouvernement local aux zones rurales dans la province de Travancore)
- *Cochin Village Panchayat Act*, 1914 (loi qui décentralise certaines fonctions civiques aux *panchayats* dans la province de Cochin)
- *Travancore - Cochin Panchayat Act*, 1950 (loi qui intègre les provinces de Cochin et de Travancore)
- *Madras Village Panchayat Act*, 1950, (loi en vigueur dans certaines parties de la province de Malabar et dans le district de Kasaragod)

3- Gouvernements locaux urbains et niveaux administratifs

Les gouvernements locaux urbains (*Urban Local Bodies*) se composent des « *Municipal corporations* » dans les grandes villes, des « *Municipalities* » dans les petites villes et des « *Nagar panchayats* » dans les zones transitoires (rurales vers urbaines). Au Kérala, on dénombre cinq corporations municipales (*Thiruvananthapuram, Kollam, Kochi, Thrissur* et *Kozhikode*) et cinquante-trois municipalités.

MUNICIPAL CORPORATION

La *Municipal Corporation* est le gouvernement local urbain le plus élevé. Elle est créée sous un statut spécial via une législature d'État, à l'exception de Delhi dont la *Municipal Corporation* est établie par le Parlement Indien. Au total, selon le recensement de 2001, il y a 169 *Municipal corporations* en Inde.

MUNICIPALITIES

Tous les sièges du Conseil Municipal (*Municipal Council*) sont remplis par des personnes élues au suffrage universel. À cette fin, chaque secteur municipal est divisé en collèges électoraux connus sous le nom de « *Wards* »

4- Compétence des gouvernements locaux en matière d'éducation

	Centre	Etat	Gouvernement urbain	Zilla Parishad	Panchayat Samiti	Village Panchayat
Primaire			●			●
Secondaire		●	●			
Formation professionnelle spécialisée		●				
Supérieur		●				

ANNEXE N°5 : ÉDUCATION EN INDE : QUELQUES INDICATEURS

1- Évolution de l'alphabétisation en Inde par classe d'âge et par sexe (1991/2001)

Classe d'âge	Taux d'alphabétisation en %					
	Total		Hommes		Femmes	
	1991	2001	1991	2001	1991	2001
7-9 ans	-	71	-	74.1	-	67.7
10-14 ans	68.8	81.7	77	86	59.7	77
15-19 ans	65.8	79.3	75.3	85	54.9	72.7
15-59 ans	50.8	64.2	64.2	75.9	36.3	51.6
60 ans et plus	27.2	36.3	40.6	52.8	12.7	20.2

Source : Census of India 1991, 2001

2- Évolution du pourcentage des dépenses pour l'éducation par rapport au budget total des États (1965/2001)

Etat	1965-66	1970-71	1975-76	1980-81	1990-91	1992-93	2000-01
Andhra Pradesh	20.4	20.9	27	25.7	24.5	19.6	21.9
Assam	21.1	20.8	26.8	29	25.5	24.7	29.6
Bihar	17.2	19.5	29.9	26.5	28.1	21.2	26.9
Gujarat	19.9	20.2	25.9	23.6	24.3	19.1	24.3
Haryana	-	19.8	20	21.2	18.6	15.9	15.9
Karnataka	23.4	21.3	24.6	22.3	22.1	20.8	20.2
Kérala	36	35.7	39.7	35.5	30.4	26.2	27.6
Madhya Pradesh	25.6	24.2	21.7	21.4	24.2	17.8	22.8
Maharashtra	22.5	21.3	24.7	24	21.1	17.7	20.5
Orissa	13.4	16.8	24	22.8	24.1	19.4	23.8
Punjab	29.2	22.1	26.2	29.3	22.7	17.8	20.3
Rajasthan	19.8	18.9	24.7	26	26.5	21.5	25.6
Tamil Nadu	24.3	22.5	23.6	24.3	23.7	20.3	23.3
Uttar Pradesh	20.4	18.2	29.9	22.2	24	18.1	22.1
Bengale	18.5	23	24.9	24.2	30.4	27.5	24.6
Inde	21.3	21.4	25.8	23.8	25.4	20	22.7

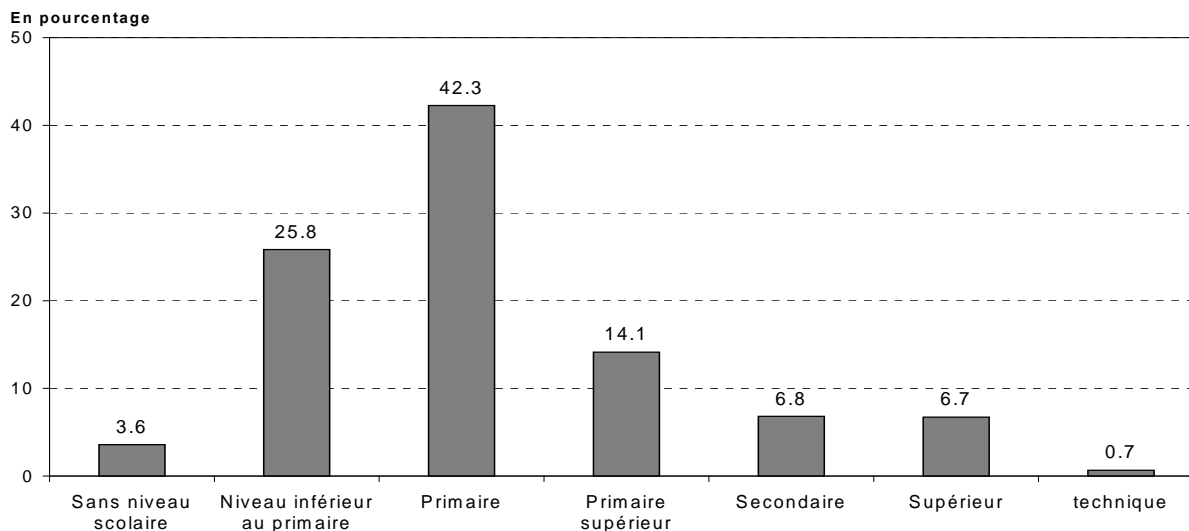
Sources : Department of Education, Census of India 1991, 2001

3- Taux d'alphabétisation et écarts de hommes/femmes en 1991 et 2001 par États pour les populations âgées de 7 ans et plus (sauf territoires de l'Union)

Etat	Taux d'alphabétisation en 1991 en %		Taux d'alphabétisation en 2001 en %	
	Total	Ecarts hommes - femmes	Total	Ecarts hommes - femmes
Andhra Pradesh	44.1	22.4	61.1	19.7
Arunachal Pradesh	41.6	21.8	54.7	19.8
Assam	52.9	18.8	64.3	15.9
Bengale	57.7	21.3	69.2	17.4
Bihar	38.5	29.6	47.5	26.8
Chhattisgarh	-	-	65.2	25.5
Goa	75.5	16.6	82.3	13.4
Gujarat	61.3	24.5	70	21.9
Haryana	55.9	28.6	68.6	22.9
Himachal Pradesh	63.9	23.2	77.1	17.9
Jammu & Kashmir	-	-	54.5	23.9
Jharkhand	-	-	54.1	28.6
Karnataka	56	22.9	67	18.8
Kerala	89.8	7.5	90.9	6.3
Madhya Pradesh	44.2	29.6	64.1	26.5
Maharashtra	64.9	24.2	77.3	18.8
Manipur	59.9	24	68.9	18.2
Meghalaya	49.1	8.3	63.3	5.7
Mizoram	82.3	6	88.5	4.6
Nagaland	61.7	12.9	67.1	9.8
Orissa	49.1	28.4	63.6	25
Punjab	58.5	15.3	70	12.1
Rajasthan	38.6	34.6	61	32.1
Sikkim	56.9	19.1	69.7	15.3
Tamil Nadu	62.7	22.4	73.5	17.8
Tripura	60.4	20.9	73.7	16.1
Uttar Pradesh	41.6	30.4	57.4	27.3
Uttaranchal	-	-	72.3	23.8
Inde	52.2	24.8	65.4	21.7

Sources : Census of India 1991, 2001

4- Niveau d'éducation en Inde pour les population alphabétisés de 7 ans et plus



Source : Census of India, 2001

5- Évolution du nombre des institutions reconnues par l'État (1961-2002)

Type	1961	1971	1981	1986	1991	2002	croissance 1991-2002
Ecoles maternelles	1909	4174	10281	13951	15877	-	-
Ecoles primaires	330399	408378	494503	528872	560935	651382	16.1
Ecoles primaires supérieures	49663	90621	118555	134846	151456	245274	61.9
Lycées*	17257	36738	51006	65837	79796	137207	71.9
Universités**	45	100	132	149	184	304	65.2
Autres Institutions générales de niveau supérieur	967	2285	3421	4067	4862	9166	88.5
Institutions professionnelles de niveau supérieur	443	668	844	1060	1198	4592	283.3

* écoles de niveau secondaire allant des classes IX à XII

** et institutions considérées des comme universités / institutions d'importance nationale

Sources : Ministry of Human Resource Development 2001/NIEPA, 2005

6- Pourcentage d'écoles établies depuis 1994 (dans sept États indiens)

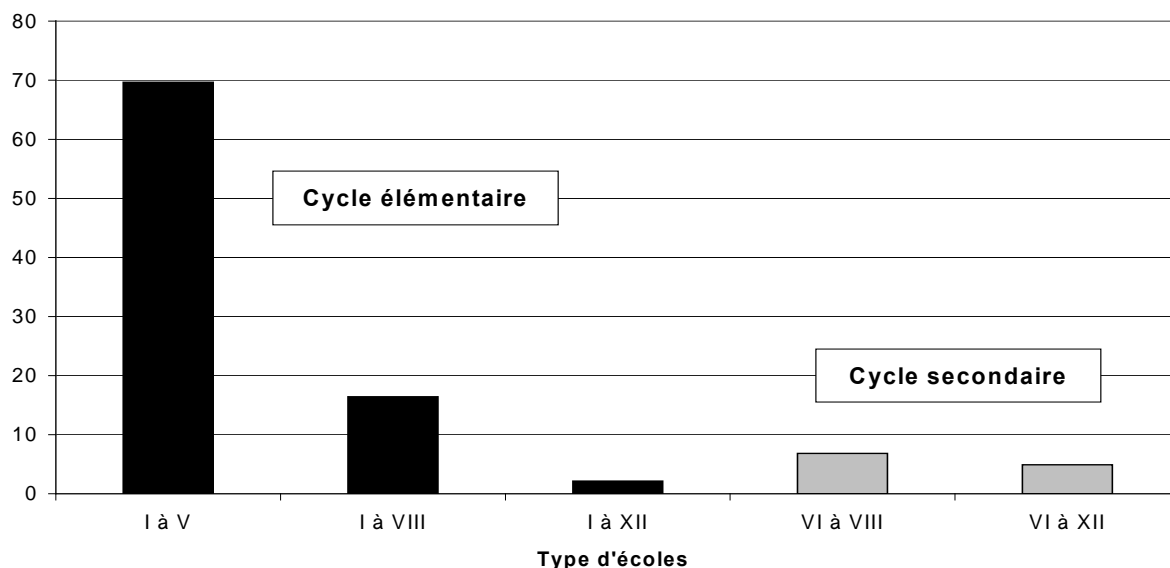
Etat	Cycle élémentaire				Cycle secondaire		
	Ecoles dispensant les classes I à V	Ecoles dispensant les classes I à VII	Ecoles dispensant les classes I à XII	Total	Ecoles dispensant les classes VI à VIII	Ecoles dispensant les classes VI à XII	Total
Andhra Pradesh	27.6	19.5	29.6	25.6	30.2	23.1	26.7
Bengale	3.8	2.5	1.4	2.6	18.8	0.9	9.9
Bihar	9.8	1.1	2.7	4.5	0.5	0.2	0.4
Kérala	3.2	2.4	4.3	3.3	4.2	3.5	3.9
Rajasthan	57.2	29	31	39.1	17.1	7.5	12.3
Tamil Nadu	8.1	5.5	20.6	11.4	12.7	18	15.4
Uttar Pradesh	28.9	30.7	17.6	25.7	40.9	5.3	23.1
Inde *	17.3	19.0	17.5	17.9	21.8	11.9	16.8

* Les territoires de l'Union ne rentrent pas dans le calcul.

Source : NIEPA, 2005, *State Report Card 2004*

7- Pourcentage d'écoles par catégorie en 2004

En pourcentage



Source : NIEPA, 2005, *State Report Card 2004*

8- Nombre d'institutions scolaires en Inde par États en 2003 (sauf territoires de l'Union)

Etat	Ecoles primaires	Ecoles primaires supérieures	Lycées*	Institutions générales de niveau supérieur	Institutions professionnelles de niveau supérieur	Universités**
Andhra Pradesh	61 167	15 054	15 232	1 197	432	23
Arunachal Pradesh	1 337	360	204	8	1	1
Assam	30 045	7 704	4 736	309	70	7
Bengale	49 851	2 003	7 697	354	134	17
Bihar	40 511	9 783	3 826	743	110	12
Chhattisgarh	23 951	6 293	2 771	213	37	9
Goa	1 037	75	425	24	20	1
Gujarat	7 245	30 646	7 081	422	230	12
Haryana	9 619	2 263	5 082	155	105	7
Himachal Pradesh	10 868	1 902	2 139	69	37	5
Jammu & Kashmir	10 488	3 976	1 893	73	52	5
Jharkhand	17 059	4 270	1 492	132	27	6
Karnataka	26 254	23 643	9 588	923	570	19
Kerala	6 697	2 988	3 015	186	209	9
Madhya Pradesh	54 233	27 643	8 087	513	288	17
Maharashtra	40 850	25 775	17 257	1 208	653	33
Manipur	2 552	794	687	58	6	2
Meghalaya	5 807	1 083	641	44	2	1
Mizoram	1 253	848	388	27	2	1
Nagaland	1 352	427	279	35	19	1
Orissa	36 677	11 515	7 391	567	204	9
Punjab	13 340	2 546	4 151	209	135	8
Rajasthan	32 953	23 181	8 531	334	172	15
Sikkim	497	129	138	2	4	1
Tamil Nadu	33 394	6 544	8 421	478	399	27
Tripura	2 054	435	643	14	8	1
Uttar Pradesh	113 546	28 936	11 477	733	497	30
Uttaranchal	13 902	3 471	1 827	47	32	7
Inde	651 382	245 274	137 207	9 166	4 592	304

Source : NIEPA, 2005, Annual Report 2004 -2005

9- Indicateurs de qualité des écoles primaires dans sept États de l'Union Indienne

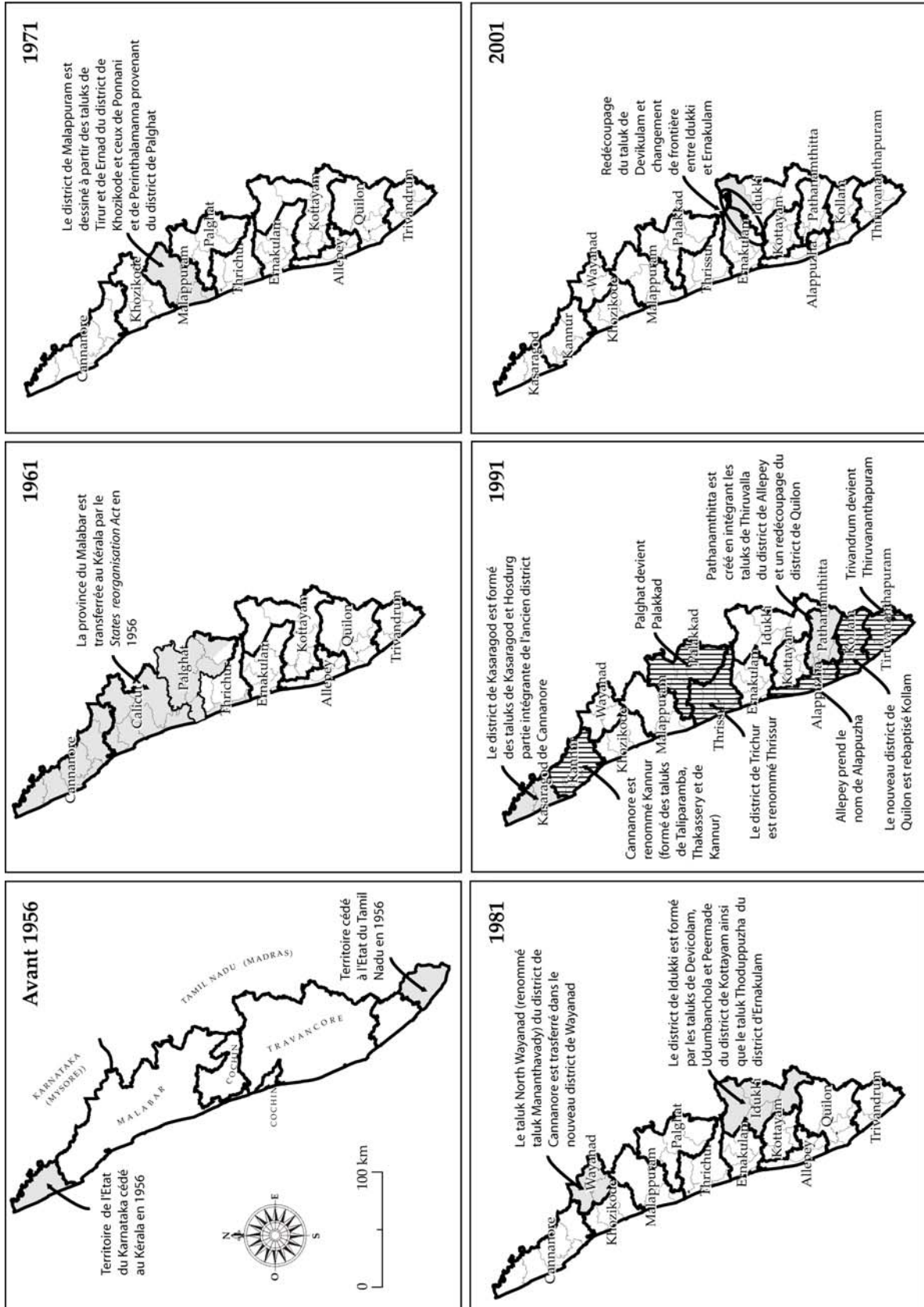
Etat	Nombre d'écoles primaires* n'ayant qu'une seule salle de cours en %	Nombre d'écoles primaires* avec des toilettes pour filles en %	Transition entre les écoles primaires et primaires supérieures en %
Andhra Pradesh	34.3	15.4	62.9
Bengale	20.9	10.6	77.6
Bihar	15.5	3.5	50.6
Kerala	1.2	46.9	96.3
Rajasthan	4.4	14.1	67.9
Tamil Nadu	12.4	24.7	89.3
Uttar Pradesh	2.2	50.8	62.1
Inde**	12.8	20.2	56.8

* Ne sont prises en compte que les écoles strictement primaires.

** Les territoires de l'Union ne rentrent pas dans le calcul.

Source : NIEPA, 2005, Annual Report 2004 -2005

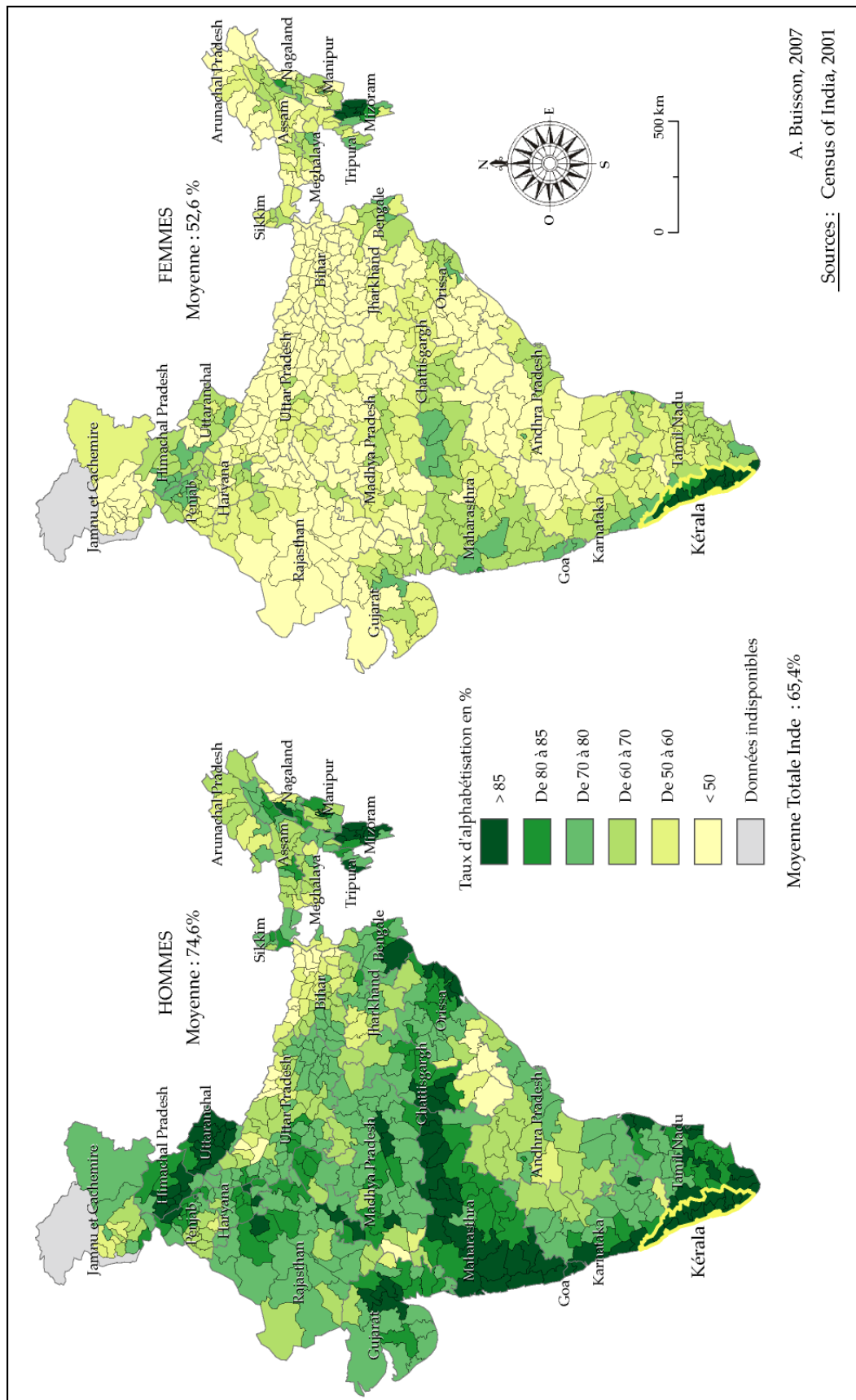
ANNEXE N°6: ÉVOLUTION DU DÉCOUPAGE ADMINISTRATIF AU KÉRALA



A. Buisson, 2006

Sources : Census of India, 1891, 1961, 1971, 1981, 1991, 2001

ANNEXE N°7 : ALPHABÉTISATION DES HOMMES ET DES FEMMES EN INDE À L'ÉCHELLE DES DISTRICTS EN 2001



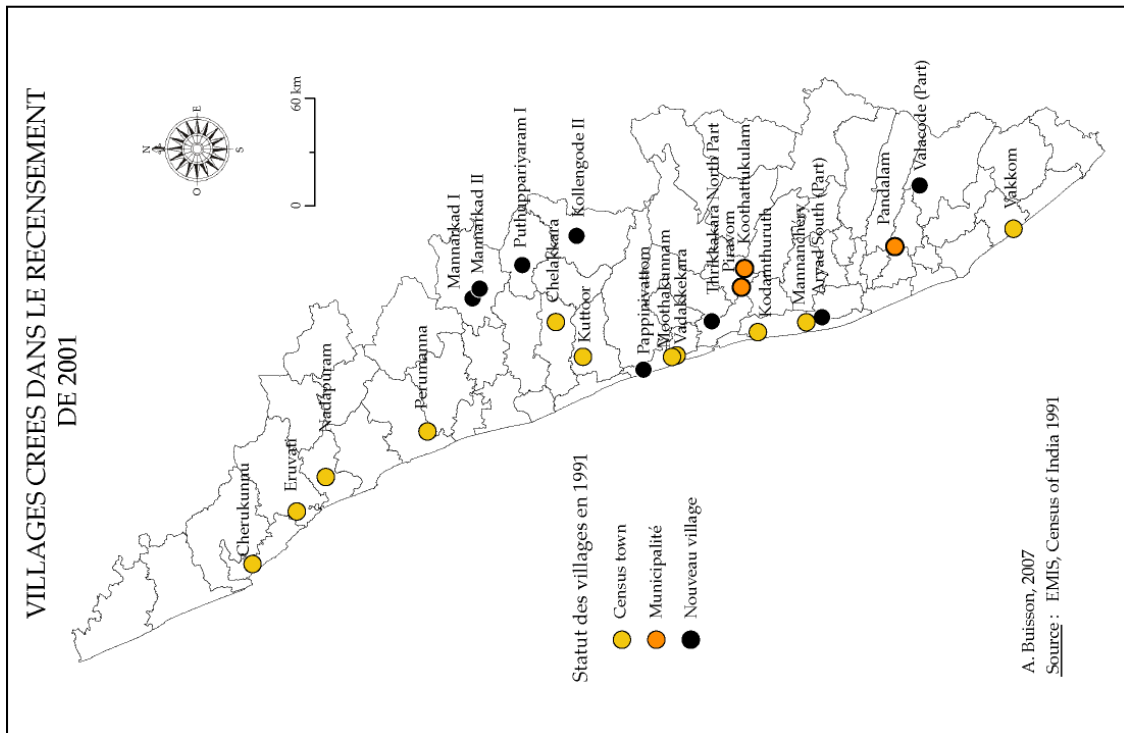
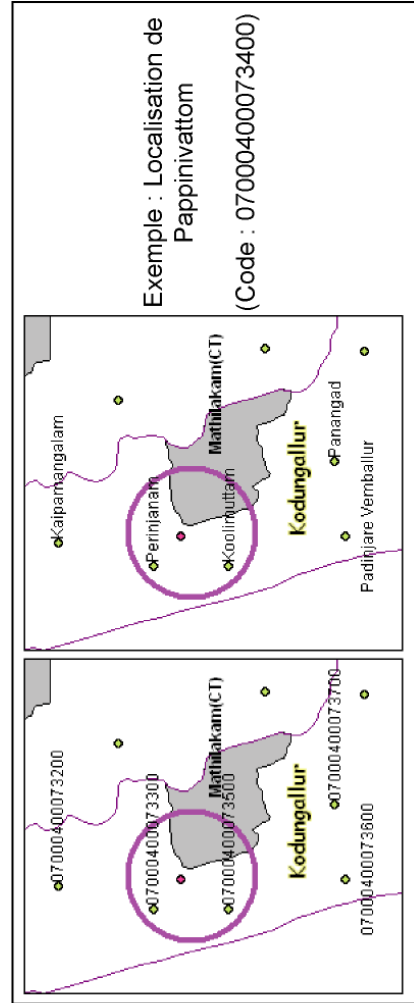
ANNEXE N°8 : CRÉATION DE LA BASE DE DONNÉES VILLAGE DE 2001

L'évolution des frontières administratives au fil des recensements en Inde n'épargne pas la localisation des villages répertoriés en tant que tel. On passe ainsi de 1384 villages ("revenus villages") en 1991 à 1364 villages en 2001. Plusieurs raisons expliquent les changements qui affectent le recensement de 2001 :

- l'intégration de certains villages à une agglomération urbaine (d'où une "disparition" de villages entre 1991 et 2001)
- le changement de statut de certaines villes et municipalités qui deviennent des villages en 2001 (cf. carte ci-contre)
- la division d'agglomérations urbaine (cf. carte ci-contre)
- ou encore la dénomination qui se transforme (cf. tableau ci dessous)

Noms en 1991	Noms en 2001
Ranni, Angadi	Angadi
Pannikkottur	Chempamoda
Annamanada	Kallur Thekkummuri
Kakkayoor	Koduvayur-II
Marukil	Malayinkeezhu
Maloor	Pattazhy Vadakkekara

La localisation des villages qui "apparaissent" en 2001 est réalisée grâce au code des villages (constitué du code district, taluk et panchayat) qui permet de déterminer une zone qui a été examinée sur des cartes topographiques du Kérala (cf. exemple ci-dessous).



ANNEXE N°9 : PROGRESSION DES ÉCOLES PUBLIQUES AU KÉRALA DE 1961 À 1991

