

## RUIG – Défi Social du Développement

# R APPORT VIÊT-NAM (draft) Secteur Éducation

*Doi moi* et globalisation : vers un accroissement des  
inégalités en matière d'éducation ?

*Alexandre Dormeier Freire, Nolwen Henaff, Jean-Yves Martin  
(avec la participation de Le Phuoc Minh, Tran Khanh Duc)*

### Table des matières

<a href="#">Table des matières</a> .....	i
<a href="#">Introduction</a> .....	1
<a href="#">Partie A - Globalisation, éducation et formation</a> .....	4
1. <a href="#">Le <i>doi moi</i>, l'éducation et la formation</a> .....	4
2. <a href="#">La répartition des rôles et des pouvoirs en matières d'éducation</a> .....	8
3. <a href="#">Ouverture et intégration régionale</a> .....	12
<a href="#">Partie B - La croissance des inégalités</a> .....	17
1. <a href="#">Marché du travail, niveau d'éducation et de qualification</a> .....	17
2. <a href="#">Le marché de l'éducation</a> .....	21
A. <a href="#">L'ouverture au marché</a> .....	21
B. <a href="#">La progression du marché</a> .....	24
3. <a href="#">L'accès à l'éducation et aux formations techniques et professionnelles</a> .....	26
A. <a href="#">Situation dans les formations techniques et professionnelles</a> .....	26
B. <a href="#">Situation dans l'enseignement général</a> .....	30
<a href="#">Conclusion</a> .....	35
<a href="#">Références</a> .....	37
<a href="#">Annexe</a> .....	40

# RAPPORT VIÊT-NAM

## Secteur Éducation

### ***Doi moi* et globalisation : vers un accroissement des inégalités en matière d'éducation ?**

#### Introduction

Le phénomène de la globalisation, au sens où il est entendu dans cette recherche du RUIG qui porte sur ses impacts sur les divers secteurs sociaux, n'a pris son essor qu'au cours des deux dernières décennies du siècle passé. Resituée dans l'histoire du Viêt-nam, cette période correspond plus ou moins au *doi moi*, ou période de "renouveau" et d'ouverture du Viêt-nam. Il s'agira de comprendre, de mesurer et de faire l'état des lieux des modalités de cette globalisation au Viêt-nam, de comprendre ses mécanismes et ses impacts tant sur le secteur de l'éducation et de la formation que sur le développement social dans ce pays. La question principale demeure la réaction de l'État et de la société face aux défis posés au pays, défis largement voulus par l'État qui, en lançant les politiques de renouveau en 1986, a placé le pays sur la voie de la transition. Dans une société où dominait l'égalitarisme, ce processus d'ouverture, aux effets certes dynamisants pour l'économie, a mis l'individu au cœur du problème, le plaçant ainsi face à de nouvelles inégalités. Plus précisément, l'accès au secteur de l'éducation et à la formation est l'une des questions majeures de l'impact de la globalisation. Qui accède à quel type d'éducation et de formation ? Comment réagissent l'État et la société face aux inégalités qui émergent dans l'éducation et la formation ? Comment peut-on mesurer ce phénomène ? Dans un pays où l'éducation fait l'objet d'une attention particulière tant de la part des pouvoirs publics que de la société, ces interrogations sur les répercussions de la globalisation sont révélatrices des problèmes que pose ce phénomène.

Avant d'évoquer le cadrage, les modalités de la globalisation dans le secteur de l'éducation et de la formation et de traiter des problèmes d'accès soulevés par les modalités de cette globalisation au Viêt-nam, un état des lieux des politiques publiques en matière de formation et d'éducation avant la rénovation cadrera les fondements et les objectifs du *doi moi*. Il s'agit de poser quelques repères concernant l'évolution au cours de l'histoire récente des inégalités en matière d'éducation.

L'évolution et la formation du système éducatif au Viêt-nam, comme de l'ensemble des secteurs sociaux, reste indissociable des trente années de guerre que le pays a connues entre 1945 et 1975. On peut distinguer trois phases essentielles dans le développement de l'éducation au cours de cette période, chacune comprenant des réformes majeures : la première va de 1945 à 1956, la deuxième couvre la période 1956 à 1975 et la troisième va

de la réunification au *doi moi* (1975-1986). La littérature<sup>1</sup> a largement couvert ces diverses phases de l'évolution de l'éducation au Viêt-nam, c'est pourquoi nous nous en tiendrons à l'essentiel en ce qui concerne les deux premières périodes, en nous attachant davantage à la période la plus récente, qui précède le *doi moi*.

Les deux premières phases, marquées par les luttes anti-coloniales, ont posé les fondements des politiques d'éducation et de formation préfigurant celles du Viêt-nam contemporain. Tant dans l'effort de guerre que dans la perspective de la construction de l'État post-colonial, les autorités vietnamiennes ont attribué à l'éducation et à la formation une place essentielle dans le développement de la société en les plaçant dans un projet de construction nationale devant répondre aux besoins multiples et rapides d'une société en guerre. Le manque d'infrastructures, l'héritage colonial déséquilibré (notamment dans la répartition des écoles entre les villes et la campagne), et l'urgence de la situation ont largement façonné les contenus et le rôle du système éducatif. La société du Nord Viêt-nam cherche à cette époque avant tout à combler les retards éducatifs en généralisant l'alphabétisation et en mettant sur pied des cursus complets destinés aux enfants et aux adultes (Fall, 1967; Martin, 2000 : 351-368). Durant cette période, et surtout après le cessez-le-feu de 1954, la fréquentation des écoles progresse de manière significative en raison de la mise en place d'un système " d'écoles populaires " (Fall, 1967). Une véritable lutte contre l'analphabétisme s'engage alors et un " programme d'enseignement des masses " est instauré dans les campagnes pour l'éradiquer (Fall, 1967 : 215). Après la victoire contre les Français, la période 1956-1975 voit la mise en place d'un système éducatif et d'une formation professionnelle tournée vers l'acquisition de compétences et de connaissances scientifiques, bien que les filières demeurent encore incomplètes. Les échanges importants avec les pays alliés du Viêt-nam (en particulier l'URSS) permettent de compenser partiellement ces manques. Comme l'ensemble de la société, ce système se focalise sur les efforts à fournir en vue de la lutte pour la réunification. Au cours de ces deux périodes, le système éducatif et la formation professionnelle doivent avant tout mobiliser, servir les intérêts d'un pays en guerre, et renforcer la " construction du socialisme " au Nord Viêt-nam. Un effort énorme de démocratisation et d'ouverture est entrepris dans ce but. Tous les niveaux scolaires attestent de l'augmentation des effectifs survenue au cours de la période 1956-1975. Bien entendu, le pays œuvre dans l'urgence, devant faire face à des pénuries qui affectent la qualité de l'enseignement dispensé : souvent, on manque d'enseignants, et quand il y en a, ceux-ci ne reçoivent qu'une courte formation de 5-6 jours. De plus, l'enseignement souffre d'une mauvaise organisation, bien qu'il reste accessible même dans les régions montagneuses, près des frontières chinoise ou encore laotienne.

La situation au Sud est très différente. Non seulement le Sud du pays semble souffrir de disparités plus importantes entre villes et campagnes (ces dernières étant le théâtre des accrochages opposant les forces sudistes et américaines aux Viêt-congs soutenus par l'armée nord-vietnamienne), mais aussi l'éducation en général n'a pas bénéficié de la même attention au Sud qu'au Nord, comme le montrent notamment l'évolution des coefficients multiplicateurs des enseignements général, technique et supérieur (Martin, 2000). L'effort, au Sud, semble se concentrer sur l'enseignement supérieur, puisque après avoir perdu en

---

<sup>1</sup> Lire notamment N. Henaff, J.-Y. Martin, 2002, pp. 278-285.

1954 la seule université du pays (située à Hanoï), pas moins de 5 universités se créent entre 1954 et 1967, sans compter un grand nombre d'écoles spécialisées. En l'absence de données fiables sur les revenus et le système éducatif du Sud Viêt-nam au cours de ces deux périodes, on peut aussi émettre l'hypothèse que le Sud ait été " moins égalitaire " en termes d'accès au système éducatif, tant il est vrai que les régimes successifs du Sud ont montré leur manque de " conscience sociale ", pour reprendre l'expression de Bernard Fall (1967 : 361). Ce manque n'est sans doute pas étranger au ralliement des campagnes à la cause de la résistance. Après 1975, un effort énorme est entrepris pour combler les retards du Sud par rapport au Nord, en particulier en termes d'alphabétisation : à cette époque, pas moins de 1,4 million de travailleurs du Sud sont analphabètes (Beresford, 1988: 179).

La troisième période précède celle du *doi moi*, et va de la réunification (1975) à 1986. Dans la reconstruction d'une unité nationale, l'éducation et la formation professionnelle prennent un nouvel essor. Il s'agit de reconstruire un système éducatif unifié pour l'ensemble du pays et de remettre en état les infrastructures. Les Archives de l'éducation du Viêt-nam montre à cet égard que le coefficient multiplicateur s'accroît, attestant de l'augmentation des effectifs dans l'ensemble des niveaux scolaires au cours de cette période. De nouvelles filières apparaissent, complétant ainsi une offre éducative pour l'essentiel aux mains de l'État. Dans un pays exsangue après tant d'années de conflit, l'effort porte surtout sur une généralisation des filières et une ouverture des niveaux scolaires à l'ensemble de la population, à l'exception, au Sud, de celles et de ceux qui ont " collaboré " au régime pro-américain, et qui sont placés en marge de la société. Si dans le primaire, l'effort porte rapidement ses fruits, il n'en va pas de même pour les niveaux du secondaire et du supérieur, qui connaissent un décalage entre l'offre et la demande jusqu'au milieu des années 1990. En termes d'accès, le secondaire et le supérieur connaissent une période de croissance entre 1975 et 1980, avant de redevenir plus sélectifs entre 1980 et 1985. D'une manière générale, les écarts entre le Nord et le Sud en termes de scolarisation primaire tendent à se réduire. La qualité de l'offre d'éducation reste faible, bien que le nombre d'enseignants augmente dans le primaire et le secondaire, permettant de réduire le ratio élèves/enseignant dans le secondaire de 22,2/1 en 1975-1976 à 20,2/1 en 1982-1983 (Le Thanh Khoi, 1987 : 126-144). On peut émettre certaines réserves concernant la formation d'un tel effectif supplémentaire en si peu de temps, sachant par ailleurs que dans tous les niveaux scolaires, y compris la formation et l'enseignement techniques, le nombre d'écoles a fortement augmenté durant la période. Notons aussi que si le budget dédié à l'éducation reste inconnu pour la période, une partie importante des ressources disponibles va à la défense<sup>2</sup> et à la reconstruction des infrastructures, privant sans doute les secteurs sociaux de sommes importantes.

Si l'éducation se démocratise et se répand dans la majeure partie de la population et des divers groupes sociaux au cours de cette période de pré-*doi moi*, de fortes inégalités subsistent notamment entre sexes, villes et campagnes et surtout entre les Viêts des plaines et les minorités (Le Thanh Khoi, 1987 : 133). Par ailleurs, la stagnation des revenus au début des années 1980 expliquerait pourquoi il y a eu une baisse des effectifs dans le secondaire et le supérieur à cette période. La nécessité de travailler serait à l'origine du

---

<sup>2</sup> Rappelons que dès 1979 le Vietnam envoie un important corps expéditionnaire au Cambodge qui y reste officiellement jusqu'en 1989.

nombre d'abandons importants dans les 12 grades du primaire et du secondaire général (5 dans le primaire et 7 dans le secondaire général), donnant des taux de déperdition (doublements et abandons) assez élevés au cours de cette période.

Les diverses réformes du système éducatif au cours des trois décennies précédant le *doi moi* ont permis de démocratiser l'accès à l'éducation en réduisant les écarts entre les diverses classes sociales. Pourtant, à la veille du *doi moi*, il subsiste des distorsions entre offre et demande d'éducation, les taux de déperdition restent élevés, les revenus jouent malgré tout un rôle dans l'accès à l'éducation, dont la qualité reste incertaine. L'ensemble du système est piloté et planifié par l'État, seul maître à bord en matière d'éducation et de formation.

Outre les problèmes économiques et sociaux soulevés par la réunification, un environnement mondial nouveau, les limites d'un modèle strictement socialiste, le coût de la reconstruction, et l'isolement placent le Viêt-nam dans un contexte délicat. Pour relancer la croissance et le développement, le gouvernement lance en 1986 une politique d'ouverture et de renouveau dite appelée *doi moi*. Afin de soutenir ses efforts et de renouer avec le dynamisme économique, l'État accepte l'émergence de nouveaux acteurs dont le rôle est de l'assister dans la poursuite des objectifs de développement du pays. On évoque désormais un "socialisme de marché", ouvrant non seulement l'économie, mais aussi l'ensemble des secteurs sociaux, aux initiatives non-étatiques. Cette ouverture et cette redéfinition du rôle de l'État s'expliquent en partie par les problèmes économiques rencontrés entre 1975 et 1986. Les difficultés liées à la reconstruction, notamment dans les secteurs de l'éducation et de santé au Sud s'ajoutent en effet aux difficultés économiques et aux coûts associés à la présence vietnamienne au Cambodge. Du point de vue du secteur éducatif, si de réels progrès ont été accomplis au cours des périodes précédentes, des inégalités demeurent, mais celles-ci, à l'image des inégalités sociales en générale, sont " (...) contenues dans le cadre d'un système redistributif, d'un éventail étroit des salaires, du rationnement, et d'une hiérarchie non-héréditaire " (Henaff, Martin, 2002 : 278-285). Ces inégalités sont de nature structurelle, les plus saillantes sont celles qui touchent la scolarisation dans les zones côtières et montagneuses d'une part, et, d'autre part, celles qui existent dans la scolarisation jusqu'au terme du secondaire et le passage vers le supérieur (Martin, 2000). En raison de la mauvaise conjoncture des années 1980 et de la diminution de l'aide internationale à la fin des années 1970, ces inégalités s'inscrivent dans une dégradation générale des " conditions éducatives ". Les équipements scolaires, le manque de matériel, et l'impact de la mauvaise conjoncture économique sur le salaire des enseignants, se traduisent par une incapacité de l'État à garantir une offre éducative de qualité. Par ailleurs, certains secteurs comme celui de la formation professionnelle connaissent une baisse de leurs effectifs, de l'ordre de 50% entre 1980 et 1992 (Martin, 2000 : 6).

## Partie A - Globalisation, éducation et formation

### 1. Le *doi moi*, l'éducation et la formation

La politique d'ouverture décidée par le Viêt-nam en 1986 se traduit par une série de transformations importantes. Le *doi moi* entraîne une redéfinition des rôles de l'État et de

la société et l'apparition d'un secteur " hors-État " <sup>3</sup>, que ce soit dans les activités productives ou dans les secteurs sociaux comme la santé et l'éducation. Au cœur de cette mise en place d'une société dite " pluri-sectorielle " se situe l'introduction progressive de nouvelles règles économiques imposées par le passage d'une économie centralisée vers des mécanismes de marché. Le démantèlement des coopératives et la fin des subventions dans certains secteurs créent des conditions favorables à l'initiative individuelle et placent l'État face à de nouvelles responsabilités, sociales et économiques. Une série de mesures et d'événements accompagnent ces changements au cours de la période du *doi moi*, comme l'assouplissement des lois sur l'investissement (notamment celle de 1992), l'entrée dans l'ASEAN, la préparation de la mise place des accords avec l'AFTA (entrée prévue en 2006) et la rivalité économique de plus en plus prononcée avec le voisin chinois, sans compter les récents accords bilatéraux en 2001 avec l'ennemi d'hier, les États-Unis. Mentionnons également l'attention portée aux exportations, le développement des cultures commerciales, la réforme des entreprises d'État. Le rôle de l'éducation dans la société se modifie dans ce contexte. Partie intégrante de la construction du socialisme depuis 1945, l'éducation devient un domaine d'investissement comme un autre. Par rapport à l'ancien système, on peut résumer le principal changement ainsi : " A la différence d'un système qui reposait sur les décisions de l'État, le système actuel est caractérisé par de nouvelles interactions entre l'État et les autres composantes de la société. La production de richesse, mais aussi le travail et l'éducation, sont ainsi entrés dans la sphère des biens et des échanges marchands " (Gironde et al., 2002 : 280). Dans un premier temps, cette mutation profonde engendrée par l'apparition de nouveaux mécanismes provoque des distorsions économiques et sociales importantes, comme la récession de 1986-1992 marquée entre autres par une inflation importante (774% en 1986, 67,4% en 1990 contre 0% en 2000) et le contrôle strict des dépenses budgétaires (baisse de 6% entre 1989 et 1991), qui entraînent notamment entre 1987 et 1991 une diminution importante du salaire des enseignants.

Quels sont les impacts de tels bouleversements sur l'éducation ? Sans pouvoir évoquer une " désintégration " du système éducatif, tous ces processus ont pour le moins généré une transformation radicale de celui-ci. Le système éducatif doit s'adapter non seulement à la fin de la planification rigide de l'économie mais aussi à un processus d'industrialisation accru. L'ouverture du pays sur le marché économique mondial n'a fait qu'aviver ces enjeux. Dans un premier temps, l'inadéquation des mesures face au contexte nouveau provoque une hausse des abandons non seulement parmi les élèves mais aussi parmi les enseignants. L'État se trouve confronté à de puissants changements dans l'ensemble du système éducatif, tant au niveau des mentalités que des comportements, induite par sa politique du *doi moi* qu'il est incapable dans un premier de contrebalancer. Progressivement, le système se réajuste notamment du point de vue du financement en demandant une participation plus accrue des individus (augmentation des frais de scolarisation officiels et " non-officiels "). Autre décalage marquant, la politique d'ouverture initiée en 1986 modifie le rapport en les Provinces et le pouvoir central. Le poids de celles-ci, négligeable lors du centralisme qui caractérisait les périodes pré-*doi moi*, devient important dans la mesure où la mise en oeuvre des plans éducatifs repose largement sur elles. Pour sa part, le pouvoir

<sup>3</sup> Selon la terminologie utilisée au Viêt-nam. Le secteur non-étatique regroupe aussi bien le secteur privé individuel, les sociétés, les coopératives et les unités collectives.

central ne définit plus que les grandes lignes. Dans un pays comme le Viêt-nam, au regard des relations entre le Nord et le Sud et des fortes disparités entre régions, un tel changement est porteur de puissantes dynamiques inégalitaires entre les Provinces, voire à l'intérieur des Provinces elles-mêmes.

Le processus central qui caractérise le *doi moi* et génère les décalages, tient sans doute à la diversification de l'offre éducative. Dans ce nouveau contexte, la configuration de l'offre et de la demande pour l'éducation et la formation se transforme dans la mesure où les besoins des individus et des collectivités (privées et publiques) ne sont plus les mêmes. A l'exception du primaire, le secteur " hors-État " devient significatif à partir du milieu des années 1990 comme l'atteste notamment l'augmentation des effectifs selon le secteur :

**Tableau 1**  
Effectifs par secteur public/autre en milliers (%)

	Total	Public	Autre
<i>Secondaire de base</i>			
1996-97	4 840 (100%)	4 626 (95,6%)	214 (4,4%)
1998-99	5 514 (100%)	5 273 (95,6%)	241 (4,4%)
1999-00	5 695 (100%)	5 488 (96,3%)	207 (3,7%)
<i>Secondaire supérieur</i>			
1996-97	1 156 (100%)	874 (75,6%)	282 (24,4%)
1998-99	1 653 (100%)	1 109 (67,1%)	544 (32,9%)
1999-00	1 957 (100%)	1 284 (65,6%)	673 (34,4%)

Source : GSO, Figures on Social Development in " Doi Moi " Period in Vietnam, Statistical Publishing House, Hanoi, 2000, p. 262.

Cette offre se caractérise non seulement par une apparition d'un secteur privé (qui existait déjà au Sud avant la réunification) mais notons qu'elle ne se limite pas à ce seul secteur. D'autres organisations, comme les associations de masses (les Jeunesse communistes par exemple) procurent également à divers niveaux scolaires une offre éducative notamment à l'intention des populations les plus sensibles<sup>4</sup>. Le secteur non-public marque surtout sa présence dans les niveaux du secondaire supérieur, à l'image du monde universitaire qui voit une forte progression des institutions privées comme on peut le relever dans les statistiques annexées (Tran Khan Duc, 2002).

Si l'offre prend un nouveau visage en se diversifiant il en va de même pour la demande. Les modifications socio-économiques provoquées par le *doi moi*, l'apparition de strates sociales urbaines pouvant accéder à des *Masters* privés à coût élevé (3000-4000 USD), la perte des repères sociaux collectifs symbolisent une individualisation de la demande. Au-delà de la seule question éducative, la recherche du bien-être qui fut longtemps de nature " collective et égalitaire " devient avant tout individuelle et familiale, plaçant l'individu dans une situation nouvelle forcément déstabilisante et non sans répercussions sur le système éducatif, comme l'attestent les taux de déperdition importants au début du *doi moi*. Les

<sup>4</sup> Dans la province de Can Tho par exemple, ces organisations proposent des formations par le biais de leurs centres de formation. Depuis 1996, selon le Département provincial du Ministère du Travail et des Affaires Sociales, le nombre de ces centres est en augmentation. Ces formations visent notamment 8 000 personnes issues des populations défavorisées à qui le gouvernement provincial fournit une formation gratuite dans 25 secteurs différents (source: entretien réalisé en avril 2002 au DELISA de Can Tho).

références sociales se transforment en même temps que l'individu accède à une propriété et à un capital définis par des règles différentes provenant du libéralisme. L'effet de tels bouleversements se lit dans l'appréciation et la valorisation sociale différentes des divers niveaux du système de formation et d'éducation depuis le *doi moi*. Ainsi, le système éducatif pouvait auparavant se décrire comme une pyramide aux bases larges (éducation primaire) et se rétrécissant très fortement à son sommet (éducation supérieure), l'un des effets du *doi moi* est une progression marquée des effectifs de l'enseignement secondaire supérieur et de l'université. D'une manière générale, l'ensemble du système éducatif est empreint d'une compétitivité accrue, laquelle repose sur des bases financières, sociales ou encore sur des normes de mérite nouvelles. On remarque ainsi que dans le secondaire supérieur des filières pour les élèves "doués" sont mises en place (Henaff, Martin, 2002). On peut mettre cette compétitivité en parallèle avec certaines politiques de recrutement des Provinces (comme celle de Can Tho par exemple) qui n'hésitent pas à aller chercher de "jeunes talents" chez leurs voisins. Ces pratiques révèlent la présence de la concurrence à tous les niveaux de la société.

Dans son sillage, les modifications dans l'emploi et les besoins de l'industrie en termes de main-d'œuvre altèrent le lien planifié qui jusqu'alors existait entre ces derniers et le système de formation. L'absence de politiques claires en la matière, le manque d'information entre les deux, produisent des distorsions importantes. D'autant plus, comme le signale Tran Khan Duc, que : " l'extension du secondaire spécialisé et de la formation professionnelle de base n'est en effet pas encore à la mesure des besoins prévisibles en main-d'œuvre " (Tran Khanh Duc, 2002b : 156), montrant ainsi les décalages entre les réformes structurelles du *doi moi*, le système de formation professionnelle et les besoins en main-d'œuvre. Il y a donc un réel problème d'adaptabilité entre la formation de la main-d'œuvre qualifiée et la nouvelle donne économique, phénomène amplifié par le processus d'ouverture économique dont les incidences sont évoquées plus loin. Ajoutons que si les effectifs dans tous les niveaux éducatifs ont marqué une forte progression, la situation diffère dans le système de formation secondaire professionnelle. Ce dernier souffre des mêmes maux que bon nombre de systèmes de formation technique et professionnelle en Asie du Sud-est : obsolescence dans les contenus, inadéquation technologique par rapport aux besoins des marchés domestiques et surtout, manque de valorisation sociale qui en fait une filière de dernier recours. Ainsi, dans le système actuel, sortir de cette filière ne semble pas donner des garanties suffisantes à l'individu détenteur d'un tel diplôme de trouver un emploi<sup>5</sup>. Toutes ces raisons expliquent pourquoi il existe donc une réelle disproportion entre les effectifs de l'enseignement supérieur, qui passent d'environ 500 000 en 1996-97 à plus de 700 000 en 1999-00, ceux du secondaire professionnelle, qui se stabilisent autour de 100 000, et ceux du secondaire, qui restent inférieurs à ce dernier chiffre pendant la même période<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Tout comme les niveaux plus élevés de l'enseignement général... Car les *tracer studies* réalisés à ce jour montrent que 27,5% des étudiants des universités et écoles supérieures sont sans-emploi 6 mois après l'obtention de leur diplôme contre environ 64% dans le secondaire professionnelle 3 mois après leur sortie de l'école. (sources : Tran Khan Duc, 2002b; Swisscontact, 2002). L'étude de Swisscontact a été réalisée sur un échantillon de 200 personnes issues des centres d'éducation et de formation technique gérés par Swisscontact à Ho Chi Minh Ville et Hanoi en 2001.

<sup>6</sup> *Ibid.*



Les décalages et leurs ajustements, issus des processus du *doi moi*, interpellent en filigrane la question de la qualité qui traverse tous les niveaux du système de formation et d'éducation. Les modifications du système éducatif sous l'impulsion des réformes pose bien sûr de nouvelles contraintes en la matière notamment dans les efforts à consentir pour garantir la qualité de l'éducation dans une société en mutation. En partant des données existantes (nombre d'enseignants, ratio élèves professeurs, matériel, niveau de formation des enseignants, etc.), l'on ne peut pas affirmer que le développement des niveaux scolaires s'est fait au détriment de la qualité. Néanmoins, dans les divers niveaux, le *doi moi* accentue les besoins et souligne les manques comme par exemple, selon Tran Khan Duc, l'accès des enseignants des universités aux technologies nouvelles (Tran Khanh Duc, 2002a). Certes, l'augmentation de la part du budget alloué qui passe de 10,56% en 1991 à près de 15,63% en 2000 (GSO, 2000) montre que l'État vietnamien accorde encore une place stratégique à l'éducation. Cependant, les diverses études précédemment citées montrent que ce budget couvre pour l'essentiel les salaires des enseignants et les bourses. Ceci indique premièrement qu'une part congrue est dédiée à l'amélioration du système éducatif (entre 10% et 20% de ce budget) et que, deuxièmement, l'État, par le système des bourses, conserve un filet social en matière d'éducation. On peut relever deux points importants de ces quelques chiffres : premièrement, qu'ils évoquent à nouveau le besoin de diversification des sources de financement du système d'éducation et de formation sur lequel nous reviendrons. Deuxièmement, que la question de la qualité est à resituer en premier lieu par rapport aux inégalités d'accès au système éducatif, aux emplois et aux revenus ainsi que nous le soulignons plus loin.

Le *doi moi* a profondément transformé le système éducatif vietnamien. Les processus et le rôle des acteurs qui ont été évoqués ici laissent entrevoir des inégalités liées tant à une nouvelle répartition des pouvoirs dans le secteur éducatif, qu'à l'émergence d'un marché de l'éducation et aux changements de comportements des acteurs qui le composent. Ils posent aussi plus spécifiquement les questions des inégalités d'accès à l'éducation et à la FPT dont on a montré les processus fondateurs issus des réformes initiées par les politiques publiques du "renouveau".

## 2. La répartition des rôles et des pouvoirs en matières d'éducation

L'effort de l'État vietnamien en matière d'éducation est difficile à apprécier sur la longue durée en raison du changement de système de comptabilité nationale lié au passage d'un système de planification centralisée à un système de marché<sup>7</sup>. Le passage à un système de marché à partir du milieu des années 1980 se traduit par la fin des subventions et la disparition de la gratuité d'accès aux services publics, sans que des mécanismes adéquats de redistribution aient pu être mis en place. À la même période, la démobilisation d'une vaste proportion des effectifs de l'armée se termine et le nombre d'employés du secteur d'État est réduit de manière importante, tandis que les coopératives sont progressivement démantelées. Les deux phénomènes entraînent au début des années 1990 une crise

<sup>7</sup> C'est en 1999 qu'a été publié le premier livret de données sur la réalisation du budget 1997 et les prévisions budgétaires pour 1999. En décembre 2000 est paru un rapport joint du gouvernement du Viêt-nam et du Groupe de Travail des Bailleurs de Fonds intitulé « Managing Public Resources Better : Public Expenditure Review 2000 ».

caractérisée en particulier par une très forte inflation. Le secteur de l'éducation a été fortement touché par cette crise.

Le programme de stabilisation macro-économique mis en œuvre par le gouvernement à partir de 1992 a permis de rétablir la croissance, de stabiliser les prix, et a permis au système éducatif de sortir de la crise. L'effort de l'État en direction de l'éducation est important et s'accroît, bien que les agents non-étatiques soient de manière croissante appelés à participer à cet effort dans le cadre de la politique de socialisation de l'éducation (Décision 73/1999/ND-CP du 19 août 1999). Le budget de l'éducation représente 17.9% des dépenses courantes de l'État en 1998, et 17.1% des dépenses totales. C'est le plus gros poste de dépenses, le second, les subventions sociales, absorbant 11.7% du budget. La tendance est à la hausse des dépenses publiques pour l'éducation, qui sont passées de 2.2% du PIB en 1992 à 3.5% sur la période 1994-1998, tandis que les dépenses d'éducation passaient de 10.9% des dépenses totales en 1992 à 15% en 1998<sup>8</sup>.

En 1998, 43% des dépenses totales de l'État sont gérées au niveau local, ce qui représente une augmentation importante par rapport aux 26% gérés au niveau local en 1992. Les impôts sont collectés par le Département Central des Impôts. Le Centre précise la structure des taux d'imposition, mais les provinces ont la possibilité d'en modifier la base dans un cadre défini par le Centre. Par ailleurs, les provinces peuvent conserver tout ou partie des recettes fiscales en excès par rapport au plan, ce qui incite à sous évaluer les recettes. Ce système contribue à améliorer les recettes des provinces les plus riches. Ainsi, selon le Ministère des Finances, le Sud-est a pu dégager 43,2% de recettes supplémentaires en 1998 et le Delta du Mékong 33,3 %<sup>9</sup>. Les autorités locales aux différents niveaux territoriaux peuvent par ailleurs collecter des revenus sous forme de droits, facturations, péages, et contributions volontaires pour la fourniture de certains services. Ces recettes sont particulièrement importantes au niveau des communes.

L'essentiel des dépenses d'investissement sont assurées au niveau local. Les Départements Provinciaux de l'Éducation Nationale (DPEN) ont sous leur responsabilité les écoles secondaires et les collèges qui forment les enseignants du primaire et du secondaire de base, tandis que les districts sont responsables des dépenses effectuées dans le primaire et le maternel. Selon les années, les localités (provinces et districts) réalisent entre 70 et 75% de la dépense totale relevant du budget.

La répartition du budget alloué aux provinces est discutée chaque année entre le Ministère des Finances (MOF) et le Ministère de l'Éducation (MOET), en fonction de la population de chaque province, avec un coefficient d'ajustement pour la densité de la population. Des normes sont fixées par l'État central concernant l'utilisation de ce budget, qui peuvent s'avérer contradictoires. En outre, les modalités de gestion de ce budget peuvent varier de manière importante d'une province à l'autre, en fonction du poids de chaque section (finances et éducation) au sein du comité populaire de la province. Dans le meilleur des cas, le budget de l'éducation est géré par le MOET provincial à tous les niveaux. Mais il arrive également que le MOET provincial n'ait en charge que son propre fonctionnement, le

<sup>8</sup> Les chiffres varient selon la source : les sources vietnamiennes donnent une estimation plus basse des dépenses de l'État que la Banque Mondiale.

<sup>9</sup> Joint Report of the Government of Vietnam – Donor working group, *Managing Public Resources Better : Public Expenditure Review 2000*, Hanoi, 12/2000.

MOF provincial gardant la maîtrise de l'ensemble des dépenses d'éducation. Le système manque donc de transparence et d'homogénéité.

En plus du budget alloué aux provinces, des fonds sont alloués pour la mise en œuvre des programmes nationaux, qui sont gérés au niveau local. Leurs montants sont faibles (3% du budget en 1997), mais importants pour les zones les plus défavorisées. Le montant alloué dans ce cadre pour le Programme d'Éducation-Formation a été de 630 milliards de dôngs en 1997, soit 27% du budget consacrés aux programmes nationaux. L'éducation apparaît donc également prioritaire dans cette composante du budget.

Bien qu'il y ait, par l'intermédiaire du budget alloué par le Centre aux provinces une importante redistribution des revenus, ses effets restent insuffisants. Le Tableau II.2 montre ainsi que ce n'est pas dans les provinces les moins avancées sur le plan scolaire ou les moins pauvres pour lesquelles l'effort budgétaire en faveur de l'éducation est le plus faible. En effet, si l'effort relatif dans la région des montagnes du nord est supérieur à la moyenne nationale, et enregistre une progression entre 1994 et 1997 avec un taux de croissance moyen annuel des dépenses d'éducation-formation légèrement supérieur à 20%, c'est dans le Sud est que les dépenses d'éducation sont proportionnellement les plus élevées, et ont connu la croissance la plus forte pendant la période. Or ces deux régions sont respectivement la plus pauvre et la plus riche du Viêt-nam : les Montagnes du nord abritent de nombreuses minorités ethniques, tandis que le Sud-est tire l'essentiel de ses revenus de l'activité d'Hô Chi Minh Ville. Tout en ne consacrant en 1998 que 24% de son budget à l'éducation et à la formation, le Sud-est a enregistré la plus forte croissance des dépenses par tête dans ce domaine au cours des années 1990. Des régions dans lesquelles la scolarité est plus faiblement développée que dans le reste du pays comme le Delta du Mékong et surtout les Hauts plateaux du centre ont vu la part relative de leurs dépenses par tête dans le domaine de l'éducation-formation progresser à un rythme inférieur à la moyenne nationale. C'est le Centre Nord qui consacre le plus fort pourcentage de ses dépenses courantes à l'éducation. C'est cet effort qui lui a permis d'améliorer sa position relative par rapport au Centre Côtier.

On constate donc qu'au-delà des normes imposées par l'État central, les dépenses réelles effectuées dans les provinces dépendent à la fois de leur richesse, et de leur engagement dans le domaine de l'éducation.

La complexité des procédures de transfert entre l'État central et les provinces, le manque de transparence et les inégalités résultant du système fiscal, tendent à atténuer les effets redistributifs des mécanismes d'allocation budgétaire. Par ailleurs, bien que l'effort de l'État vietnamien pour l'éducation soit important, il reste insuffisant au regard des besoins et des objectifs de la politique éducative. C'est pour cette raison que le gouvernement a lancé la politique de socialisation de l'éducation, qui consiste à mobiliser la population aux côtés de l'État pour atteindre les objectifs du pays en matière d'éducation. Concrètement, la socialisation de l'éducation revient à rendre partiellement payante l'éducation publique, à permettre, dans des limites strictement définies, l'existence d'écoles privées, et d'écoles ou de classes à statut intermédiaire financées par l'État, les communautés et les parents.

Le secteur privé n'est apparu que récemment dans le paysage éducatif vietnamien, comme dans l'économie. L'attitude de l'État à l'égard du privé reste ambivalente, en particulier

dans les secteurs sociaux, dont l'État souhaite conserver la maîtrise. Devant l'ampleur des besoins cependant, et alors que la transition et le retour à la paix ont permis d'améliorer le niveau de vie des vietnamiens, l'émergence d'une classe moyenne, voire d'une classe relativement aisée, et une certaine tolérance, sinon un encouragement, de l'initiative individuelle, il aura fallu attendre la loi sur l'éducation de 1998 pour que le statut des différentes écoles soit défini de manière précise. Le décret d'application date du 30 août 2000, mais comme souvent au Viêt-nam, l'initiative privée n'a attendu ni la loi ni ses décrets d'application pour se manifester.

Le secteur privé éducatif est clairement un secteur à but lucratif, qui s'est développé d'abord dans le secteur de la formation professionnelle de manière très chaotique, puis dans le secondaire supérieur et l'enseignement universitaire, dans les zones où existait une demande solvable, c'est à dire principalement dans les grands centres urbains. Un certain nombre d'écoles au niveau secondaire de base ont également été créées ces dernières années, mais l'entrée du privé dans le primaire est encore interdite.

Ce sont exclusivement les parents qui sont mis à contribution pour le financement de ces écoles, dont l'existence est justifiée par la politique de socialisation de l'éducation. En dehors des écoles publiques et privées, il existe des écoles semi-publiques, des écoles fondées par le peuple, et des classes semi-publiques ou fondées par le peuple au sein des écoles publiques. La différence entre le semi-public et les écoles/classes fondées par le peuple tient essentiellement à ce que dans le premier cas, c'est l'État qui prend l'initiative de la création de l'école, et participe donc à son financement, tandis que dans le second cas, ce sont des organisations sociales, professionnelles ou économiques, qui investissent sans soutien de la part de l'État. Dans les deux cas, l'objectif est de compenser le déficit de l'offre et d'offrir un soutien scolaire aux enfants les plus faibles, mais qui peuvent payer. Dans le cas des classes à statut intermédiaire dans les établissements publics, ce sont les enseignants du public qui assurent les cours. Dans les autres cas, ce sont généralement des enseignants retraités du secteur public.

L'effort demandé aux parents s'est considérablement accru depuis le lancement de la politique de rénovation en 1986. La socialisation de l'éducation a tendance à renforcer le recours au financement par les familles, tandis que la réussite scolaire implique généralement de nombreuses heures de cours supplémentaires, souvent obligatoires.

L'éducation est une préoccupation constante pour les parents vietnamiens, en particulier dans le Nord, où la population a été continuellement sensibilisée à cette question depuis l'indépendance. La situation est assez différente dans le Sud du pays, réuni au Nord en 1975, et qui n'a connu ni la planification centralisée ni l'exposition aux campagnes de propagande pour le développement de l'éducation. Le coût de scolarisation d'un enfant dans le public varie d'une province à l'autre, en fonction de la richesse de la province. Pour chaque province, ces coûts sont définis par décision du Comité Populaire de la province. Ils comprennent les droits scolaires, la demi-pension, et les frais de construction et de maintenance. Ces coûts varient également au sein de chaque province : les coûts sont décroissants des grandes agglomérations jusqu'aux zones rurales les plus enclavées. Aucun droit n'est perçu dans le primaire, mais les élèves de ce niveau restent soumis au paiement des frais de construction et de maintenance de l'école, qui varient, par exemple à Quang Ninh, de 20 000 dôngs/an pour un élève du primaire dans les zones rurales reculées à

70 000 dôngs pour un élève de lycée dans la ville de Hong Gai. Le Comité Populaire de la Province plafonne également les frais prélevés par les écoles et classes semi-publiques et fondées par le peuple. Toutes les sommes ainsi perçues entrent dans le budget de l'État. Les droits scolaires sont aussi utilisés dans certaines régions pour encourager les enseignants : dans la province de Quang Ninh, une prime de 100 000 dôngs par mois est accordée aux enseignants des zones reculées.

Si les parents sont largement mis à contribution, leur effort relatif semble dépendre davantage de leur adhésion à la politique scolaire menée par le gouvernement que de leurs moyens financiers. Les plus résistants à la scolarisation sont les minorités ethniques, pour lesquelles la scolarisation en langue vietnamienne représente un des aspects de leur « normalisation » par l'ethnie dominante Kinh, et les vietnamiens du sud, en particulier en milieu rural, parce que leur héritage est différent de celui des vietnamiens du nord en matière de scolarisation. Les obstacles financiers à la poursuite de la scolarisation ne sont cependant pas négligeables, en particulier pour les ménages les plus pauvres et les zones les plus enclavées (montagnes et îles). Les efforts redistributifs de l'État par le biais des transferts budgétaires aux provinces sont handicapés par des normes de transfert qui ne tiennent pas compte des difficultés particulières de certaines régions et permettent aux régions les plus riches de bénéficier de ressources supplémentaires, tandis que le système de bourses et d'exemption bénéficie surtout aux zones urbaines et aux enfants des ménages à revenu intermédiaire.

Le problème le plus difficile à résoudre et le plus urgent est celui des zones les moins accessibles dans lesquelles la construction d'écoles et le maintien d'enseignants s'avère largement plus onéreux qu'ailleurs, étant donné l'enclavement et parfois la petite taille des effectifs.

### **3. Ouverture et intégration régionale**

La politique industrielle du Viêt-nam s'inscrit à la fois dans la rupture et dans la continuité avec le passé. Rupture parce que les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs ont changé, et en particulier le rôle dévolu aux différentes composantes de l'économie. Continuité parce que le changement, bien qu'important, n'est peut-être pas aussi radical qu'il l'apparaît de prime abord. L'industrialisation et la modernisation du pays font partie des priorités du pays depuis le premier plan quinquennal (Vo Nhan Tri, 1990 : 30; Constitution de 1959 : 43), et si la transition vers le socialisme n'est plus le moyen retenu pour développer le pays, la priorité reste donnée au secteur d'État, à l'industrie lourde, à la production agricole à grande échelle, et au potentiel scientifique et technologique (PCV, 2001: 206). Le Renouveau permet à l'État de démultiplier ses efforts en s'appuyant sur le secteur non-étatique, tout en conservant un rôle directeur (PCV, 2001: 207). L'amélioration de la compétitivité de l'ensemble des entreprises sur le marché intérieur comme à l'exportation, le renforcement de certaines branches de l'industrie lourde, le développement des industries de haute technologie sont inscrits au nombre des objectifs de la politique industrielle à l'horizon 2010 (PCV, 2001: 214). Dans la division du travail entre les entreprises vietnamiennes, il apparaît que la tâche d'absorber la main-d'œuvre est dévolue aux PME (PCV, 2001: 214). Le Viêt-nam est en effet engagé depuis la fin des années 1980 dans un processus de restructuration du secteur d'État, qui interdit une croissance des

effectifs dans ce secteur permettant d'espérer absorber la main-d'œuvre se présentant chaque année sur le marché du travail. Cette restructuration comprend deux axes. L'un des axes est celui de la réorganisation de la structure du secteur d'État. Les entreprises de ce secteur ont été regroupées en compagnies générales, tandis qu'un certain nombre d'entreprises disparaissaient ou sortaient du secteur d'État (faillite, cession, mise en gérance, actionnarisation) (Trần Tiên Cuong, 2002 : 197-198). L'autre axe est celui de la réduction des effectifs pour renforcer l'efficacité des entreprises du secteur. Une première vague de départs a eu lieu entre 1989 et 1994. Ces départs, pour l'essentiel volontaires ou en pré-retraite, ont été favorisés à l'époque par le versement de compensations correspondant au versement anticipé des sommes dues au titre de la pension de retraite. Un certain nombre de départs ont été compensés par le recrutement de personnels plus jeunes. Si l'emploi dans le secteur d'État progresse, les effectifs dans ce secteur ont fortement diminué sous l'effet conjugué des réductions d'effectifs et de la réduction du nombre d'entreprises dans le secteur d'État. Parallèlement, le Viêt-nam peut s'enorgueillir de ce que le taux de chômage reste faible. La main-d'œuvre qui a changé de secteur comme celle arrivant sur le marché du travail ont pu trouver à s'employer sans créer un déséquilibre qui aurait pu entraver la croissance. Cela n'a été possible que parce que l'auto-emploi et les petites entreprises industrielles et commerciales, familiales ou non, ont généré suffisamment d'emploi pour absorber l'excédent de main-d'œuvre. Cependant, l'auto-emploi et les entreprises familiales ont essentiellement créé des emplois dans une agriculture qui reste pour l'essentiel une agriculture de subsistance, même si l'augmentation de la productivité a permis au Viêt-nam d'accroître ses exportations de manière spectaculaire, et dans des services à la productivité extrêmement faible. Même si cela n'est pas encore très visible en termes de structure, la tendance est à la réduction de la part des entreprises familiales et de l'auto-emploi dans l'emploi total. C'est pourquoi l'État souhaite s'appuyer sur le développement des PME pour favoriser la création d'emploi (Trần Tiên Cuong, 2002 : 205). Comme le souligne Trần Tiên Cuong, "stimuler le développement des petites et moyennes entreprises constitue l'un des moyens importants de création d'emploi. Cette question a fait l'objet de nombreux débats mais jusqu'à présent, aucune politique dans ce domaine n'a encore été arrêtée." (Trần Tiên Cuong, 2002 : 207). Dans le même temps, le souci de compétitivité à l'intérieur comme à l'extérieur des frontières nationales incite le gouvernement à chercher à développer le niveau technologique de ces entreprises, et le niveau de qualification de la main-d'œuvre, pour tenter de placer le pays sur des créneaux à plus forte valeur ajoutée dans la division régionale et internationale du travail. Le Viêt-nam bénéficie d'une main-d'œuvre dont le niveau d'éducation est particulièrement élevé au regard d'autres pays de même niveau de revenu. Cela constitue un avantage comparatif important étant donné le faible niveau des salaires. L'intégration internationale passe par l'adaptation de la main-d'œuvre aux technologies modernes, ce qui impose un renouvellement de la structure des métiers au Viêt-nam (Vo Dai Luoc, 2002 : 187; Trần Tiên Cuong, 200 : 195).

L'accent est donc mis au niveau national sur l'éducation et la formation, qui n'ont cessé d'être prioritaires tout au long de l'histoire du Viêt-nam indépendant. Mais le défi que le Viêt-nam doit relever pour accroître le niveau de qualification de sa main-d'œuvre est de taille. Comme le montre le Tableau 1 ci-dessous, il est prévu de faire porter l'effort de formation sur les plus faibles niveaux de qualification dans un premier temps, puis

d'accroître progressivement cet effort en direction des niveaux de qualification plus élevés pour porter la part de la main-d'œuvre qualifiée dans la population active de 14% actuellement à 40% d'ici à 2010. Il s'agit d'un effort extrêmement significatif, en particulier lorsque l'on regarde la progression des niveaux de qualification réelle entre 1996 et 1999. Si la population active sans qualification a vu ses effectifs s'accroître entre 1996 et 1999, sa part dans le total s'est réduite de manière marginale, passant de 87,7% à 86,1 %. La progression du nombre d'ouvriers spécialisés sans certificats a enregistré une croissance moyenne annuelle sur la période de 5% environ, alors qu'un taux de croissance moyen annuel de 46% serait nécessaire pour atteindre les objectifs fixés pour 2005. L'écart est moins important en ce qui concerne les ouvriers avec certificat, mais reste considérable. On observe en revanche que la progression des effectifs de formation secondaire spécialisée ou supérieure pour 1996-1999 a été très rapide, par rapport aux prévisions pour les années à venir.

**Tableau 2. Répartition de la population active de plus de 15 ans par niveau de qualification professionnelle 1996 et 1999, et projections pour 2005 et 2010.**

	Effectifs				Taux moyen de croissance annuelle		
	1996	1999	2005*	2010*	1996-1999	1999-2005*	2005-2010*
Ouvriers non qualifiés	31 452 198	32 542 097	n.a.	n.a.	-	-	-
Primaire	636 246	572 886	n.a.	n.a.	-	-	-
Ouvriers qualifiés avec certificat	809 831	889 033	2 428 691	4 561 018	3,2	22,3	13,4
Ouvriers qualifiés sans certificat	761 425	880 166	5 761 425	10 761 000	4,9	45,6	13,3
Secondaire spécialisé	1 378 282	1 593 551	2 500 920	4 285 230	5,0	9,4	11,4
Supérieur	816 098	1 288 560	1 516 098	2 215 098	16,4	3,3	7,9
Troisième cycle	11 561	17 538	n.a.	n.a.	-	-	-
Total	35 866 175	37 783 831	-	56 800 000	-	-	-

\* Projections

Sources : Molisa 1997 : 105, Molisa 2000 : 105, Trần Khanh Duc, 2002 : 157.

Ce sont effectivement les formations secondaires et supérieures qui se sont développées le plus rapidement ces dernières années, portées à la fois par la demande et par une diversification de l'offre plus grande pour ces niveaux de formation que pour les autres niveaux. S'il est probable que les objectifs seront dépassés pour le supérieur et pourront être atteints pour le secondaire spécialisé, ils semblent très ambitieux pour les autres niveaux de qualification. La demande pour les autres niveaux de formation est faible en effet, et l'offre considérée comme inadéquate. La Stratégie de développement de l'éducation (CHXHCNVN, 2001) souligne que la qualité générale de l'éducation est faible et ne répond pas aux besoins de la société en termes d'emploi. Elle souligne également le biais en faveur de l'enseignement supérieur au détriment de la formation professionnelle : alors que les inscriptions à l'université augmentent rapidement, les effectifs des collèges techniques et professionnels restent faibles et progressent lentement.

La croissance des investissements directs étrangers et celle des zones spéciales, zones industrielles et zones d'exportation, ont entraîné ces dernières années des besoins accrus en termes de qualification de la main-d'œuvre, en particulier dans le domaine des langues étrangères, de la gestion et des technologies de l'information. Or le Viêt-nam manque de ce

type de main-d'œuvre, et les entreprises doivent soit faire appel à de la main-d'œuvre étrangère (Duong Duc Lan, 2001), soit organiser des sessions de formation au Viêt-nam ou à l'étranger. Il y a par exemple actuellement 1500 travailleurs étrangers dans les zones spéciales de la province de Vung Tau<sup>10</sup>.

Les problèmes rencontrés dans l'amélioration de la formation professionnelle sont de trois ordres : le niveau et l'implication des enseignants, l'équipement, et les programmes (Duong Duc Lan, 2001, Trân Khanh Duc, 2002). Bien que l'effort budgétaire de l'État vietnamien dans le domaine de l'éducation et de la formation soit important, il reste insuffisant au regard des besoins. Les solutions alternatives consistent en une coopération renforcée entre les entreprises et les établissements de formation professionnelle sous forme d'une participation des personnels qualifiés des entreprises aux enseignements, et de stages en entreprises, et en l'acquisition des savoirs étrangers, selon des méthodes déjà testées dans le passé avec d'autres partenaires, en particulier l'envoi à l'étranger d'étudiants, stagiaires ou ouvriers. Dans les deux premiers cas, le financement est généralement assuré par les familles ou par des bourses octroyées par des institutions étrangères. Dans le dernier cas, les ouvriers sont payés par les employeurs étrangers et rapatrient au moins une partie de leurs revenus au Viêt-nam. Ce sont donc les méthodes les moins coûteuses pour le gouvernement vietnamien. Mais elles ont leurs limites. Peu de ménages vietnamiens ont des revenus suffisants pour envoyer leurs enfants étudier à l'étranger à leurs frais, et le nombre de bourses est limité. Les études à l'étranger, hors stages, sont en général des études de haut niveau, or c'est finalement ce secteur qui se développe le plus rapidement au Viêt-nam, y compris avec la participation d'universités étrangères qui mettent en place des filières de formation privées ou semi-privées dans l'enseignement supérieur. En ce qui concerne les travailleurs, on comptait en 2001, selon le Molisa, 32 000 personnes employées dans quinze pays (Duong Duc Lan, 2001). Il existe cependant peu d'informations permettant de déterminer dans quels secteurs et avec quel niveau de qualification elles exercent leurs activités professionnelles à l'étranger. Il est permis de penser que globalement, c'est plutôt le faible niveau des salaires que le niveau de qualification qui incite les employeurs étrangers à recruter de la main-d'œuvre vietnamienne. Si l'envoi de travailleurs vietnamiens à l'étranger permet de collecter des devises, et crée des emplois pour une très faible partie de la population active vietnamienne, ce n'est probablement pas une solution aux problèmes de qualification de la main-d'œuvre. L'expérience antérieure a par ailleurs montré que les travailleurs vietnamiens dans les pays d'Europe de l'Est et en Union Soviétique avaient dû suivre des formations après leur retour au Viêt-nam, pour trouver un emploi ou, le plus souvent créer leur propre activité. La communauté européenne a ainsi participé à la reconversion des travailleurs vietnamiens de retour de RDA.

L'accroissement des investissements directs étrangers au Viêt-nam est sans doute une voie plus prometteuse en matière de formation de la main-d'œuvre, parce qu'elle incite parfois les entreprises à organiser des sessions de formation, au Viêt-nam ou à l'étranger. Une enquête menée en 1999 auprès de 55 entreprises étrangères ou à participation étrangère<sup>11</sup> a montré que 24 de ces entreprises, soit 44%, ont organisé une formation pour leurs

<sup>10</sup> Source : Département Provincial du Ministère du Travail, des Invalides et des Affaires Sociales.

<sup>11</sup> Enquête réalisée par l'IRD, le Molisa et l'IUED, et financée par la Banque Mondiale. L'enquête portait sur un échantillon national de 300 entreprises de plus de 10 personnes représentatif des différentes catégories d'entreprises au Viêt-nam.



employés en 1998 ou 1999, formation au cours de laquelle ont été formés entre une et 200 personnes. L'objectif principal de la formation n'était qu'à 17% l'adaptation à de nouvelles technologies. C'est le plus souvent une augmentation du niveau général de qualification qui est recherché. L'adaptation à de nouvelles technologies ou le remplacement de cadres étrangers apparaît cependant plus nettement comme objectif secondaire pour ces entreprises. Dans près de la moitié des cas, la formation a été assurée au moins en partie à l'étranger. C'est dans le secteur étranger que la proportion d'ouvriers qualifiés est la plus élevée, tandis que ces entreprises emploient peu de personnel non qualifié (Henaff, 2002). Environ 75% des travailleurs qualifiés n'ont reçu aucune formation professionnelle spécifique avant leur recrutement, ce qui n'est pas le cas des cadres. Les employés ayant reçu une formation universitaire sont particulièrement nombreux parmi les cadres supérieurs, par rapport aux autres catégories d'entreprises. Le secteur étranger accorde beaucoup d'importance à l'encadrement, et semble avoir les moyens d'attirer les personnels dont ils ont besoin dans ce domaine. En ce qui concerne la main d'œuvre qualifiée, il apparaît que certaines entreprises organisent des sessions de formation pour amener leurs personnels aux niveaux recherchés ou n'ont pas de besoins spécifiques en matière de qualifications. Si la proportion d'entreprises assurant des formations est plus élevée parmi les entreprises à participation étrangère (elle n'est que de 29,4% dans les entreprises à capitaux domestiques), plus de la moitié de ces entreprises n'ont assuré aucune formation et déclarent qu'elles n'en ressentent pas le besoin.

D'une manière générale, peu d'entreprises assurent une formation à leurs employés. Le secteur d'État est, avec le secteur étranger, celui qui accorde le plus d'importance à la formation, mais il s'appuie essentiellement sur un système public de formation qui se heurte, comme nous l'avons souligné, à de nombreuses difficultés. Or le secteur d'État reste le fer de lance de la stratégie de développement adoptée par le Viêt-nam et réaffirmée lors du dernier congrès du Parti. Les réformes, en particulier celles qui touchent à l'autonomie de gestion des entreprises du secteur d'État, ont permis d'augmenter les salaires dans ce secteur, de manière souvent importante, mais ce mouvement s'est accompagné d'une transformation importante des méthodes de gestion du personnel dans les entreprises publiques entraînant la précarisation croissante d'une partie croissante de la main-d'œuvre.

La formation n'est pas seulement un problème pour les entreprises. C'est également un problème pour les institutions publiques, qui cherchent à améliorer le niveau général de leurs cadres pour améliorer la gestion publique. Il s'agit là aussi de l'un des axes de la stratégie de développement du Viêt-nam pour les dix années à venir, parce que les méthodes de travail de l'administration vietnamienne ont dû se modifier radicalement avec le passage à l'économie de marché et la transformation du rôle de l'État. Mais il s'agit aussi de l'une des priorités constante de l'État vietnamien depuis l'indépendance (Henaff, 2001 : 153-154). Ces besoins de qualification dans les administrations sont manifestes au niveau central. Le développement d'un secteur privé a accru les différentiels de salaires et rend plus difficile le recrutement public. Le fait d'appartenir à la fonction publique comporte certains avantages, dont la sécurité de l'emploi ou les conditions de travail, mais aussi un inconvénient majeur qui réside dans le très faible niveau des salaires. Les plus qualifiés des employés d'État partagent donc leur temps entre leur emploi officiel et des emplois secondaires, qui prennent souvent l'essentiel de leur temps et représentent l'essentiel de

leur rémunération, lorsqu'ils ne quittent pas le secteur public pour un poste mieux rémunéré dans le privé, souvent pour des employeurs étrangers. Mais ces besoins de qualification se manifestent également à tous les niveaux territoriaux, dont la décentralisation a accru les pouvoirs et les responsabilités. S'il existe un effet d'attraction du privé par rapport au public, certaines provinces tentent de retenir ou d'attirer des cadres qualifiés sur leur territoire. C'est par exemple le cas d'Hô Chi Minh Ville et de Côn Tho, qui offrent des avantages parfois conséquents à certains cadres pour qu'ils viennent travailler dans ces provinces. Ces avantages, le plus souvent en nature (logement, voiture, etc.), peuvent être substantiels et entraînent une réelle concurrence entre les provinces, mais une concurrence déséquilibrée car les provinces les plus riches sont aussi celles qui sont le plus à même de retenir les cadres nécessaires. Il semble donc qu'il existe des effets d'éviction à différents niveaux, entre les différentes catégories d'entreprises, et entre différentes provinces, pour le recrutement de personnels qualifiés.

## Partie B - La croissance des inégalités

### 1. Marché du travail, niveau d'éducation et de qualification

Selon le dernier recensement de la population, le taux de chômage était en 1999 de 4,7%, ce qui reste un taux faible. Les taux d'activité sont très élevés, pour les hommes comme pour les femmes. Ils avoisinent 80% dans l'ensemble du pays et sont légèrement supérieurs en zones rurales par rapport aux zones urbaines. Les transformations radicales qu'a connues l'économie vietnamienne n'ont donc pas, jusqu'à présent, entraîné de crise de l'emploi. Mais cette situation cache de très grandes inégalités, contre lesquelles le gouvernement vietnamien essaye de lutter, et qui expliquent l'accent qu'il met sur le développement de l'éducation et de la formation.

La plus grande partie de la population employée au Viêt-nam travaille à compte propre, essentiellement dans l'agriculture et dans le secteur tertiaire (petit commerce et services de proximité). La population employée dans l'agriculture et la pêche représente encore aujourd'hui 69% de l'emploi total au Viêt-nam, et le commerce 7% (GSO, 1999). Le secteur manufacturier ne représente que 8,5% de la population active employée. L'agriculture est le secteur qui compte le plus de travailleurs sans formation institutionnelle et les niveaux d'éducation les plus faibles (Henaff, Martin, 1999 : 95). C'est aussi le secteur dans lequel les niveaux de rémunération sont les plus faibles. Les gains de productivité réalisés dans ce secteur à la suite de sa réorganisation et de la dissolution des coopératives ont permis au Viêt-nam de renouer avec la croissance dans ce secteur et de générer des devises à travers les exportations, mais la redistribution des terres au début des années 1990 a entraîné un très fort morcellement des terres. En conséquence, l'agriculture vietnamienne reste pour l'essentiel faiblement mécanisée, et la plus grande partie de la main-d'œuvre dans ce secteur est sous-employée<sup>12</sup>. Le problème du sous-emploi dans l'agriculture est en réalité un problème de niveau de revenu, car l'ensemble de la main-d'œuvre disponible est occupée

---

<sup>12</sup> Le Ministère du Travail définit le sous-emploi comme le fait d'avoir travaillé moins de 40 heures, ou du nombre d'heures stipulé, en fonction de l'emploi, dans la semaine précédant l'enquête et souhaitent travailler davantage (Molisa, 2000 : 23).

pendant les périodes de pleine activité agricole, ce qui explique un taux de chômage relativement faible. Il s'agit pour les ruraux de trouver des sources de revenus en saison creuse. Cette situation souligne néanmoins la faible productivité du travail dans l'agriculture. C'est pourquoi le gouvernement vietnamien cherche à développer les filières agro-industrielles et à encourager le développement d'une agriculture à plus grande échelle. Le centre et le sud du pays présentent de ce point de vue un potentiel plus important que le nord, parce que les tentatives d'imposer une organisation sur le mode coopératif après la réunification y ont largement échoué, et parce que l'on y trouve, aux côtés des cultures vivrières, des cultures de rente qui se prêtent particulièrement à ce type de développement. Le redéploiement de la main-d'œuvre de l'agriculture vers l'industrie, le commerce et les services est seulement engagé depuis le début des années 1990, mais pose également des problèmes. Le gouvernement vietnamien est en effet soucieux de fixer les populations sur leur lieu de résidence pour éviter une croissance trop rapide des centres urbains et les déséquilibres économiques et sociaux qu'une telle croissance pourrait entraîner. Cela implique la nécessité de créer des emplois en zone rurale, et donc également de développer des formations accessibles aux populations habitant ces zones et leur permettant d'améliorer leur niveau de vie sans migrer. Un fort accroissement des arrivées de migrants ruraux poussés vers les villes par le chômage et le sous emploi, a suscité de grandes inquiétudes au Viêt-nam pendant la première moitié des années 1990 (Doan Mâu Diệp et al., 1997; IER, 1996; ViÕn Kinh TÕ TP HCM, 1997). Un ralentissement a cependant pu être observé dans les migrations (Henaff, à paraître), y compris les migrations saisonnières, au cours des dernières années.

Ce ralentissement reste à expliquer, alors que la conjoncture économique n'a pas été particulièrement favorable en 1998 dans le contexte de la crise asiatique. Doit-on voir là les effets des politiques de ralentissement des migrations menées par le gouvernement vietnamien, les effets d'un développement de l'emploi ou d'une amélioration des niveaux de vie en milieu rural ou les conséquences de l'évolution des marchés du travail en milieu urbain et de la concurrence sur ces marchés ? Ce ralentissement général des migrations coïncide avec un recul simultané du commerce et de l'agriculture, de l'auto-emploi et des entreprises familiales dans la création de nouveaux emplois (Henaff, Martin, 2002 : 49-55). Le retrait de l'agriculture est un phénomène inter-générationnel : un nombre croissant d'enfants d'agriculteurs trouvent un emploi hors de l'agriculture.

Parallèlement, la différenciation que l'on pouvait observer sur les marchés du travail urbain entre migrants saisonniers ou temporaires et autres catégories de main-d'œuvre tendent à s'estomper au fur et à mesure de la précarisation de l'emploi au Viêt-nam. Alors qu'une majorité de travailleurs vietnamiens échappent encore à l'application du Code du travail parce qu'ils ne sont pas salariés, et que la main-d'œuvre salariée par les petites entreprises privées et les entreprises familiales ne bénéficie d'aucune protection sociale, bien qu'elle le devrait théoriquement, un nombre croissant de salariés sont recrutés sur des contrats à durée déterminée de courte durée régis par le Code du travail (Henaff, Martin, 2002 : 110-113). Jusqu'à présent, les entreprises familiales et l'auto-emploi ont fourni l'essentiel des emplois au Viêt-nam, mais l'importance de ces catégories d'emploi tend à se réduire tandis que se développe le salariat. Ce développement s'accompagne d'une différenciation croissante entre une main-d'œuvre protégée par des contrats à durée indéterminée, et une

main-d'œuvre sans contrat écrit ou avec des contrats de courte durée. La tendance est moins nettement marquée dans le secteur d'État, mais existe cependant (Henaff, 2002). La concurrence, renforcée par l'intégration régionale et internationale incite en effet les employeurs à limiter leurs coûts, en particulier le coût du travail.

L'éducation et la formation peuvent être perçus comme un moyen d'échapper à la précarité. On observe en effet que la gestion de la main-d'œuvre est différenciée en fonction du type de qualification de la main-d'œuvre, et qu'il existe des déficits de personnels dans certaines qualifications (Henaff, 2002). Cela peut concourir à expliquer le rôle des études dans la mobilité géographique au Viêt-nam au cours de la seconde moitié des années 1990. Entre 1996 et 1998, les études sont la deuxième cause de mobilité, juste après l'armée chez les hommes, après le mariage chez les femmes. Ces chiffres s'expliquent par les comportements des ménages vietnamiens en matière de scolarisation des enfants, en particulier les comportements de surenchère qui conduisent les parents à rechercher pour leurs enfants la meilleure éducation possible, dans les lieux, les établissements et les filières les plus réputés, ce qui peut les conduire à déménager pour contourner la carte scolaire ou à envoyer leurs enfants étudier dans une autre commune ou dans une autre province, en particulier à Hanoi et Hô Chi Minh Ville (Henaff, Martin, 2002 : 76-78). Pour faire face à cette situation, la stratégie de développement de l'éducation 2000-2010 prévoit d'accroître le nombre d'établissements de formation pour en implanter sur l'ensemble du territoire. Le succès d'une telle démarche est cependant lié à la qualité de la formation qui sera dispensée dans ces centres. Il ne suffit cependant pas d'avoir une formation pour trouver un emploi. On observe que les formations les plus recherchées, tant du côté des employeurs que des employés, sont des formations en gestion, en langues étrangères, et en techniques de communication, en particulier l'informatique. Pourtant, le taux de chômage des personnes formées dans le domaine de l'informatique atteint 5,9% au niveau secondaire professionnel, 46% au niveau collège, et 17,2% au niveau universitaire pour un taux de chômage de 2,76% au niveau national (Molisa, 2000 : 579-582). Parallèlement, le taux de chômage des personnes formées dans la gestion atteint 4,6% au niveau primaire, 4,2% au niveau secondaire professionnel, 15,3% au niveau collège, et 7% au niveau universitaire. Il y a donc manifestement un décalage entre les niveaux de qualification acquis et les niveaux de qualification demandés sur le marché dans ces domaines. L'enquête menée auprès de 300 entreprises en 1999<sup>13</sup> a montré que peu d'entreprises déclarent avoir des problèmes de recrutement. Une partie d'entre elles connaît également des problèmes de rotation de la main-d'œuvre. Ces problèmes peuvent être liés aux conditions de travail et/ou de rémunération. On observe cependant que plus de la moitié des entreprises à capitaux étrangers, et environ le quart des sociétés à capitaux domestiques rencontrent des problèmes de recrutement. Il semble également que les entreprises opérant au niveau national et international ont plus de problèmes de recrutement que celles dont le marché est constitué par un district ou une province. L'ouverture sur l'extérieur et la concurrence sur les marchés étrangers, et des produits étrangers sur le marché national semblent donc exercer une forte pression sur les besoins en qualification. Les secteurs qui rencontrent le plus de problèmes sont le textile, l'habillement et la chaussure d'une part, les produits électriques et électroniques d'autre part.

---

<sup>13</sup> Voir note 5.

Les critères de recrutement dans les entreprises dépendent des postes à pourvoir. Les emplois non qualifiés nécessitent surtout une bonne santé. On note que les entreprises à capitaux étrangers attachent une importance toute particulière à ce critère, ce qui peut s'expliquer par des salaires relativement plus élevés que dans les autres types d'entreprises, en particulier celles du secteur d'État, mais des cadences également plus soutenues. La presse vietnamienne se fait d'ailleurs régulièrement l'écho des conflits du travail qui éclatent dans les entreprises étrangères. Si la santé demeure un critère de recrutement important pour les postes de travailleurs qualifiés, le niveau d'éducation arrive en seconde position, en particulier dans le secteur d'État et le secteur étranger. Les autres critères mentionnés par les entreprises sont les diplômes et certificats obtenus, l'expérience professionnelle, et parfois une formation spécialisée. En ce qui concerne le personnel d'encadrement, les critères de recrutement les plus importants sont le niveau d'éducation et les diplômes, même si la santé, l'expérience professionnelle et l'âge sont également pris en compte. Les critères de recrutement confirment donc le peu d'importance accordé à la formation professionnelle initiale, pour la main-d'œuvre non qualifiée, mais aussi pour les travailleurs qualifiés et le personnel d'encadrement. La plus grande partie des entreprises vietnamiennes a un faible niveau technologique et par conséquent des besoins de qualification relativement faciles à satisfaire. Pour les autres, à défaut d'une formation professionnelle adéquate, un niveau d'éducation plus élevé permet d'envisager une formation ultérieure, sur le tas ou dans le cadre de sessions de formation ad-hoc.

La stratégie de développement de l'éducation 2000-2010 est donc extrêmement ambitieuse. La demande de formation est croissante mais s'exprime essentiellement dans les niveaux les plus élevés de la formation professionnelle, ce qui se traduit par un déséquilibre entre la structure des qualifications et celle de la demande de main-d'œuvre qualifiée. D'autant que le système d'éducation-formation doit encore accomplir des efforts importants pour parvenir à dispenser des formations qui répondent aux critères internationaux. De nombreux diplômés sont donc au chômage, et on peut craindre que leur nombre s'accroisse dans les années à venir. Par ailleurs l'appareil de production vietnamien n'est pas en mesure de générer une demande de travail qualifié suffisante pour absorber un accroissement trop rapide de la main-d'œuvre qualifiée. Le développement de la formation doit donc s'effectuer non pas comme préalable à, mais en parallèle avec l'industrialisation et à la modernisation du pays. Dans l'intervalle, une partie de la demande de travail qualifié n'est pas satisfaite, plus semble-t-il en raison de la qualité des personnels formés que de leur quantité. De ce point de vue, les investissements étrangers pourraient jouer un rôle d'entraînement et les entreprises étrangères contribuent, pour une partie d'entre-elles tout au moins, à améliorer le niveau de qualification de la main-d'œuvre qu'elles emploient.

Au cours de ce processus, les inégalités s'accroissent. Ceux qui sont le plus à même d'obtenir un niveau de qualification correspondant à la demande sur le marché sont aussi probablement les plus susceptibles d'obtenir les meilleures conditions de travail, de rémunération, et de stabilité de l'emploi. Les autres doivent accepter les emplois auxquels ils ont accès, avec conditions de travail et de rémunération que la précarité de l'emploi permet aux entreprises de maintenir à des niveaux très faibles. Il est probable qu'il faille rechercher les causes de cet écart qui se creuse de manière croissante entre différentes catégories de main-d'œuvre ailleurs que dans l'éducation et la formation. Mais ces causes

influent directement sur l'accès à l'éducation et à la formation, qui reste la clé d'accès au travail.

## 2. Le marché de l'éducation

Il convient de signaler, avant toute chose, qu'une offre éducative non étatique existait au VN jusqu'en 1954 dans le Nord, et jusqu'en 1975 dans le Sud. Trinh Van Thao, 1995 signale que l'enseignement privé laïc dans la filière franco-indigène était déjà très présent dans le Sud dès le début des années 1920 et qu'il a beaucoup progressé jusqu'au début des années 1940. En 1942 le niveau du primaire-supérieur privé est dominé par les collèges privés laïcs. Tout en étant présent au Tonkin, il est particulièrement représenté en Cochinchine. L'enseignement privé a été supprimé dans le Nord en 1954. Il a cependant continué à exister dans le Sud :

**Tableau 3**  
Répartition public-privé dans l'enseignement au Sud-Viêt-nam en 1972-73

	Enseignement maternel		Enseignement élémentaire		Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle		Secondaire 2 <sup>ème</sup> cycle		Enseignement technique	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Public	22 656	25,9	2 381 021	82,3	383 730	54,7	80 445	39,9	23 648	22,4
Privé	64 834	74,1	510 403	17,7	318 269	45,3	120 939	60,1	81 858	77,6
Total	87 490	100,0	2 891 424	100,0	701 999	100,0	201 384	100,0	105 506	100,0

Source : Republic of Vietnam, Ministry of Education. *Statistical Yearbook of Education, 1972-1973*

Le tableau 1 montre la place significative occupée par l'enseignement privé dans les dernières années du régime de Saïgon. Il mobilise presque les trois quarts des élèves dans l'enseignement maternel, approche les 20% dans l'enseignement primaire, dépasse les 45% dans le secondaire 1<sup>er</sup> cycle et atteint les 60% dans le secondaire 2<sup>ème</sup> cycle. Il culmine enfin à 77,6% dans l'enseignement technique.

### A. L'ouverture au marché

Après 1975, date de la réunification du Nord et du Sud-Viêt-nam, les secteurs sociaux ont eu à faire face à des difficultés considérables. Non seulement le monopole de l'offre publique en matière de santé et d'éducation est élargi à l'ensemble du territoire, mais encore le gouvernement a immédiatement voulu étendre au Sud le même niveau de services sanitaires et de couverture scolaire que celui qui prévalait au Nord. Les secteurs sociaux ont eu, de ce fait, à supporter une charge très lourde. La réunification, de plus, avait entraîné une perte importante dans les ressources humaines du Sud en provoquant le départ à l'étranger de nombreux professionnels de la santé et de l'éducation. Enfin, après l'invasion du Cambodge par les troupes vietnamiennes en 1978, l'aide multilatérale s'est tarie. À ce reflux de l'aide internationale s'est ajoutée, dans les années 1980, une crise économique très grave qui a encore accru les difficultés des secteurs sociaux. C'est devant l'importance de ces difficultés que le gouvernement a entrepris de réorienter sa politique en 1986, en lançant le Renouveau (*doi moi*). C'est à partir de 1989, dans le cadre de l'ensemble des réformes économiques, qu'il a commencé à mettre en œuvre « une série de mesures vigoureuses visant à libéraliser les secteurs sociaux et à mobiliser de nouvelles ressources à

leur profit. Ces mesures concernaient l'introduction de droits pour l'accès aux soins de santé et à l'éducation, la légalisation de la pratique médicale privée et de l'école privée, la vente de produits pharmaceutiques et de contraceptifs sur le marché, et la libéralisation de l'industrie pharmaceutique. En mobilisant les ressources privées pour l'accès aux soins publics et à l'éducation, et en encourageant l'offre privée, le gouvernement faisait mouvement vers le secteur privé.», World Bank, 1993

C'est en mars et avril 1989 que les premières mesures concernant la santé ont été prises. En ce qui concerne l'éducation, les décisions de mise en œuvre d'un système national de droits scolaires ont été prises en septembre. Les trois premières années du primaire sont exemptes de ces droits qui au demeurant étaient peu élevés. Dans l'enseignement secondaire ils équivalaient à 1,5 kg de riz pour le premier cycle et à 3 kg pour le second. Les parents devaient cependant payer les manuels scolaires, les vêtements et la nourriture de leurs enfants. Des exemptions diverses étaient prévues pour les familles pauvres. On sait que l'introduction de ces droits, qui s'ajoutait à une crise économique sévère et à une situation matérielle dégradée du système scolaire, a provoqué pendant deux ans une grave crise scolaire assortie d'abandons et de refus de recrutement, Henaff, Martin, 2002. L'adhésion à la scolarisation a cependant retrouvé sa vitalité en 1991.

Il faut souligner que si la création d'écoles privées a été tolérée, elle n'a pas forcément été encouragée. De plus une proportion importante de ces écoles bénéficiaient encore d'un soutien de l'État pour leurs coûts de fonctionnement. Néanmoins l'État trouvait avantage à cette nouvelle situation. D'un côté il pouvait soutenir le démarrage et le fonctionnement d'écoles semi-publiques ou semi-privées sans devoir assumer la totalité de l'investissement, et de l'autre il créait une sorte de concurrence propre à stimuler les écoles publiques.

À partir de 1989 donc, pour trouver des solutions à une situation de blocage financier du secteur éducatif, le gouvernement vietnamien a non seulement énoncé des principes d'ouverture du monopole d'État sur l'éducation, mais il a commencé à les expérimenter sur le terrain. Il devait faire face par exemple aux conséquences de la fin du « subventionnisme » et celles de la dissolution des coopératives. Ces dernières assuraient un certain nombre de tâches de service public, dont l'enseignement pré-scolaire. La fin des coopératives a entraîné avec elles la disparition d'un grand nombre d'établissements de ce type. C'est avec l'assistance technique de l'UNICEF que le gouvernement, pour relancer la machine, a entrepris des expériences de privatisation de jardins d'enfants : de nouveaux établissements seront créés à la mesure de la volonté des parents concernés d'en supporter les coûts de fonctionnement, et si l'expérience est réussie, un système de droits équivalant à ces coûts devrait être introduit pour les classes des jardins d'enfants dans tout le pays, World Bank, 1993.

Les pouvoirs publics vietnamiens se sont ainsi lancés dans la gestion au jour le jour d'un système mixte d'éducation qui sera progressivement structuré dans la politique dite de « socialisation de l'éducation », et codifié ultérieurement pour entrer dans l'arsenal législatif. Cette approche différente de la politique éducative a commencé à émerger lors d'un colloque des responsables de l'éducation qui s'est tenu à Vung Tau en 1987. L'accent est mis, entre autres, sur le fait que l'éducation est l'oeuvre du peuple (et pas seulement de l'État), qu'il faut divers types d'écoles, et enfin qu'il faut « varier, socialiser, démocratiser

l'enseignement de manière générale, et chaque catégorie d'écoles, de classes et de gestion en particulier », Pham Minh Hac, 2001. Ce colloque appelait donc à diversifier une structure éducative trop rigide et à s'appuyer sur des sources de financement conjointes de l'État et de la société (le peuple), inaugurant ainsi un mouvement qui se généralisera. D'une conception traditionnelle du terme « socialisation » qui traduisait la transformation de la propriété privée en propriété publique, on passe de la sorte à une définition tout autre (*xa hoi hoa*) qui désigne un processus d'augmentation de la participation de la société civile dans un domaine particulier., Phan Thi Tuc, 2001

En 1996 le Parti communiste vietnamien, lors de son VIII<sup>e</sup> Congrès, émet une Résolution concernant la socialisation de l'enseignement : « La socialisation de l'éducation vise à associer toute la société aux activités d'enseignement et à mobiliser la population pour qu'elle contribue à l'édification et au développement de l'éducation nationale placée sous la gestion de l'État ». Faisant suite à cette résolution du PCV, une décision gouvernementale du 21 août 1997 définit les orientations de la socialisation de l'enseignement, des soins médicaux et des secteurs culturels. Enfin le cadre légal se précise en ce qui concerne les différents types d'écoles. Après de nombreux aller-retours entre le gouvernement et le Parlement, ce dernier vote le 2 décembre 1998 la première Loi sur l'Éducation. Comme souvent au Viêt-nam, les pratiques –tout comme les décisions gouvernementales qui les consacraient- avaient précédé la législation. De plus, cette Loi sur l'Éducation n'a enregistré ses premiers décrets d'application qu'en août 2000.

En distinguant différents types d'écoles, la Loi sur l'Éducation définit, outre l'État lui-même, les différents acteurs susceptibles d'intervenir dans l'offre éducative. Avant le lancement de la politique de Renouveau (*doi moi*) il n'existait qu'un seul acteur dans le domaine de l'éducation, l'État, et un seul type d'écoles, les écoles publiques. Il y en a maintenant quatre : les écoles publiques, qui sont créées, dirigées et financées par l'État (central ou provincial) ; les écoles semi-publiques, créées et dirigées par l'État mais disposant de l'autonomie financière et pouvant bénéficier de financements privés complémentaires ; les écoles « fondées par le peuple », créées par des formes d'associations à personnalité juridique qui les dirigent, les gèrent et disposent de l'autonomie financière ; les écoles privées enfin, créées et dirigées par des personnes privées et qui disposent de l'autonomie financière. Les écoles « fondées par le peuple » peuvent être autorisées à ouvrir des établissements à tous les niveaux du système d'enseignement. Pour les écoles privées tous les niveaux peuvent être autorisés sauf le primaire. Hormis la limitation de niveau concernant les écoles privées, dans la réalité la distinction reste subtile entre les deux derniers types, Henaff, Martin, 2002. Les écoles secondaires d'enseignement professionnel font l'objet d'une distinction particulière selon leur niveau de gestion. Les écoles de gestion locale peuvent être de l'un des quatre types. Les écoles de gestion centrale ne peuvent être que publiques ou semi-publiques.

Cette loi sur l'éducation avait été précédée par une loi sur la promotion de l'investissement intérieur en date du 1<sup>er</sup> juin 1998. Cette loi sur l'investissement visait à mobiliser et utiliser effectivement les différentes sources de capital, ressources naturelles, travail et autres potentialités du pays pour des objectifs de développement économique et social. Deux éléments importants sont à retenir de cette loi. Le premier est la reconnaissance et la protection par l'État du droit de propriété des biens, capital investi, revenu et autres droits

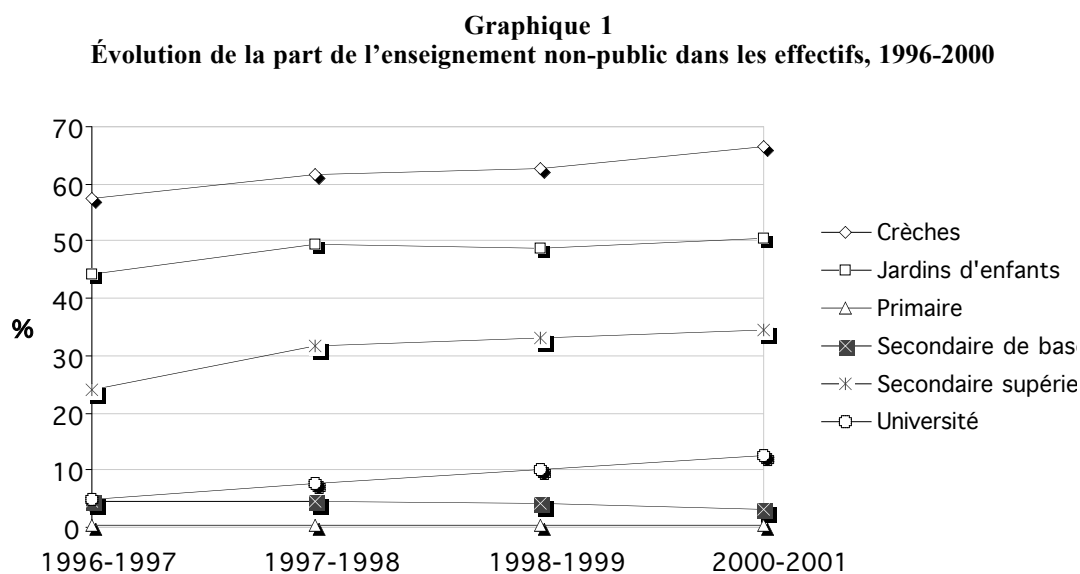


et bénéfiques légaux d'un investisseur (art.6). Le second est celui de l'incitation et de la facilitation des activités d'investissement dans différents domaines, dont la formation professionnelle, la formation du personnel technique et l'amélioration des compétences (art.12), et le développement de l'éducation et de la formation (art.15). Le mouvement de libéralisation de l'éducation trouvait ainsi, avec ces deux lois, ses bases juridiques.

### B. La progression du marché

La politique de socialisation de l'éducation a rapidement produit d'importants résultats, que ce soit en termes de mobilisation de ressources privées comme de croissance du nombre d'établissements non-publics<sup>14</sup> et de leurs effectifs. Par ailleurs la politique de libéralisation progressive du pays dans ses échanges avec le monde extérieur a entraîné un développement de l'offre éducative internationale, dans le pays ou à l'étranger.

La mobilisation des ressources privées aurait alimenté en 2000 jusqu'à 25% du budget total destiné à l'enseignement, Phan Thi Tuc, 2001<sup>15</sup>. La croissance des établissements non publics et de leurs élèves est remarquable à la fois par son importance, les niveaux d'enseignement et les régions concernées. Le graphique 1 en donne une illustration.



Source : Tran Khanh Duc, 2002

<sup>14</sup> Les statistiques officielles ne distinguent de manière habituelle que deux types d'écoles, les écoles publiques et les écoles non-publiques, cette dernière catégorie désignant aussi bien les écoles semi-publiques, « fondées par le peuple » ou privées.

<sup>15</sup> selon des estimations dont on ne connaît pas cependant le mode de calcul.

L'enseignement non-public se concentre principalement dans les deux niveaux du pré-scolaire et dans celui de l'enseignement secondaire supérieur. Déjà significativement représentés en 1996, ces trois niveaux progressent régulièrement jusqu'en 2000. La proportion des effectifs des crèches non-publiques par rapport aux effectifs totaux passe ainsi de 57,6% à 66,7%, et celle des jardins d'enfants de 44,1% à 50,5%. Pour l'enseignement secondaire supérieur la proportion passe de 24,1% à 34,3%. La situation de l'enseignement supérieur non-public est particulière. Modestement représenté en 1996 avec 5% des effectifs totaux, il passe en quatre ans à 12,6%, ce qui constitue la progression la plus rapide de tous les niveaux. Les cycles du primaire et de l'enseignement secondaire de base restent les niveaux les moins ouverts à l'enseignement non-public, dont les effectifs stagnent. L'explication est simple. Non seulement le primaire n'est pas ouvert à l'enseignement privé, mais l'enseignement public y scolarise déjà près de 95% de la population d'âge scolaire. Cette généralisation du primaire s'accompagne d'un début de généralisation du secondaire de base (environ 60% de la population d'âge scolaire). Autrement dit l'enseignement non-public n'a pu véritablement s'insérer que dans les niveaux où il y avait de la place à prendre, c'est-à-dire dans le pré-primaire à la suite de la disparition des services éducatifs assurés par les coopératives, et dans le secondaire supérieur, d'accès jusque là restreint mais qui profite maintenant de la demande des familles pour des niveaux scolaires de plus en plus élevés. L'État ayant ouvert le champ à cette demande, y compris la demande « payante », les écoles « fondées par le peuple » et les écoles privées ont commencé à occuper les créneaux libérés<sup>16</sup>. Il n'est pas superflu de signaler que cette offre non-publique s'épanouit dans les grandes villes (Hanoi, HCMC, Da Nang), et que la province la plus industrialisée, le Sud-Est, dépasse largement la moyenne nationale pour la représentation de l'enseignement secondaire supérieur non-public.

L'évolution de l'enseignement supérieur est à l'aboutissement de toutes ces logiques. Sévèrement contingenté jusqu'au début des années 1990, il connaît maintenant un développement considérable. De 140 000 étudiants environ en 1990, il enregistre 918 000 étudiants en l'an 2000, dont 186 000 dans les écoles supérieures. De 1996 à 2000 le nombre d'écoles supérieures est passé de 55 à 104 (dont de 0 à 5 établissements « fondés par le peuple »), et celui des universités de 55 à 74 (dont de 9 à 17 universités « fondées par le peuple »). Les universités publiques elles-mêmes sont incitées à se gérer comme des

---

<sup>16</sup> Les statistiques ne font pas apparaître l'existence du non-public dans l'enseignement secondaire technique et professionnel.

entreprises et à se « rentabiliser ». Enfin se développe une offre internationale de formations, au Viêt-nam et à l'étranger, émanant principalement de pays anglophones (Australie, Etats-Unis, UK). Cette offre internationale fait grandir un nouvel idéal éducatif dans les milieux urbains nantis, l'expatriation scolaire, qui est encouragée par le gouvernement., Pham Minh Hac, 2002.

### 3. L'accès à l'éducation et aux formations techniques et professionnelles

#### A. Situation dans les formations techniques et professionnelles

La formation professionnelle de niveau supérieur est assurée par les écoles supérieures (*Junior Colleges*) et les universités. L'accès à ces différents établissements est fortement marqué par l'origine sociale des étudiants. Cette origine sociale se définit essentiellement par le niveau de vie –exprimé en quintiles de dépenses-, le parcours scolaire, la situation rurale/urbaine et la région de vie de leur famille.

La distribution des **étudiants actuels** (VLSS, 1998) selon le niveau de vie de leur famille traduit une très grande sélectivité. C'est en effet plus des trois quarts de l'effectif étudiant qui appartient au quintile de niveau de vie le plus élevé (le 5), et si on y ajoute la part du quintile immédiatement inférieur (le 4), on arrive à un total de 92,58%. Cela conduit à dire que l'enseignement supérieur au Viêt-nam est quasiment monopolisé par les couches les plus aisées de la population.

**Tableau 4**  
Distribution des étudiants par quintile de niveau de vie

Quintile	1	2	3	4	5
% étudiants	0,32	1,61	5,5	16,71	75,87

Source : VLSS 1998

Il existe bien un système d'exemption des droits et d'octroi de bourses pour certains étudiants, mais les critères de leur attribution effective ne sont pas transparents (VEFSS, 1996). Il convient de signaler toutefois que si le processus de décontingement de l'enseignement supérieur ne date que d'une dizaine d'années, on ne peut en déduire que l'accès à ce cycle soit structurellement plus inégalitaire qu'auparavant. En 1998, les niveaux de diplômes de la population adulte présentaient une structure équivalente en référence aux niveaux de vie. On relève ainsi, VLSS, 1998 que 80% des diplômés bac+2, 75% des licences, 78% des maîtrises et 100% des 3èmes cycles appartiennent au quintile 5.

D'autres éléments qui recoupent en partie les niveaux de vie et qui sont également liés à la situation géographique des universités traduisent des formes complémentaires d'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur. Ainsi l'origine rurale ou urbaine joue un rôle important dans les possibilités d'accès : 63% des étudiants sont d'origine urbaine. Par ailleurs la

répartition selon la région d'origine est également inégalitaire. Les deux régions où se trouvent les deux plus grandes villes (Hanoi et Ho Chi Minh Ville) et qui comptent en même temps le plus grand nombre d'universités, rassemblent à elles deux plus de 56% des étudiants du pays.

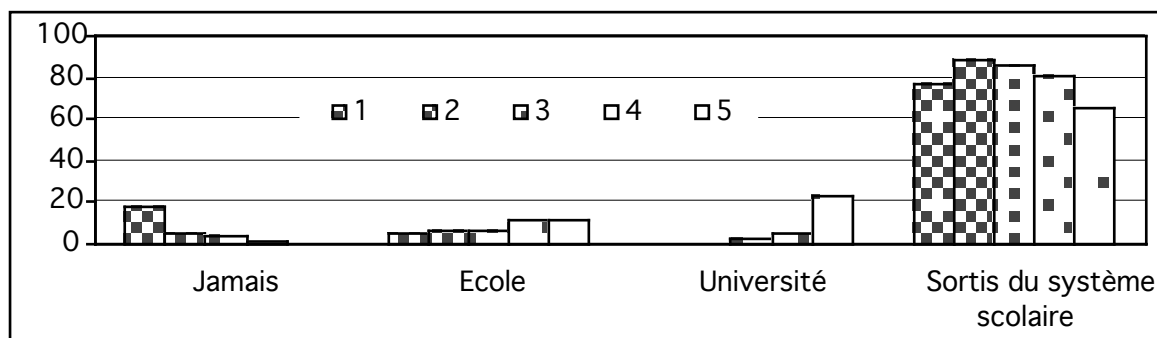
**Tableau 5**  
**Distribution régionale des étudiants**

Régions	1	2	3	4	5	6	7
	Montagnes du Nord	Delta du Fleuve Rouge	Centre-Nord	Côte Centrale	Hauts-Plateaux du Centre	Sud-Est	Delta du Mékong
% étudiants	7,19	30,10	9,33	13,36	0,47	26,32	13,22

Source : VLSS 1998

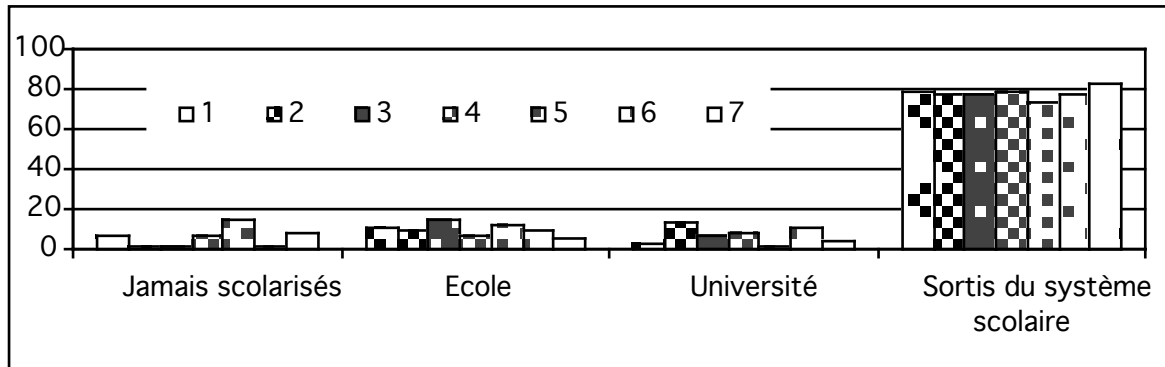
Il est intéressant enfin d'isoler la tranche d'âge des 18-24 ans, dans laquelle se recrutent en priorité les étudiants, pour examiner les différentes situations scolaires en fonction des critères précédents : le niveau de vie des parents, la situation rurale-urbaine et la région. Cette démarche permet d'approcher les stratégies scolaires familiales. Le graphique 1 traduit les quatre positions scolaires de cette tranche d'âge par quintile d'appartenance : jamais scolarisé, encore à l'école (primaire, secondaire, technique), dans l'enseignement supérieur, et scolarisé dans le passé. On peut y lire les comportements scolaires contrastés des quintiles extrêmes. Les membres du quintile 1 sont les plus nombreux à ne jamais aller à l'école et ils sont très rares à l'université. Les membres du quintile 5 vont à l'école dans leur quasi totalité, y restent le plus longtemps possible et cherchent à atteindre les niveaux les plus élevés. Selon l'origine rurale ou urbaine (graphique 3) les contrastes de situation scolaire sont apparentés à ceux des quintiles 1 et 5. Pour ce qui concerne l'origine régionale (graphique 4), les régions 2 (Delta du fleuve Rouge) et 6 (Sud-Est), déjà signalées, traduisent des comportements scolaires proches de ceux du quintile 5 et des zones urbaines. On trouve à l'opposé les régions 1 (Montagnes du Nord), 5 (Hauts Plateaux du Centre) et 7 (Delta du Mékong) dont les trajectoires scolaires caractéristiques du quintile 1 et des zones rurales.

**Graphique 2**  
**Situation scolaire des 18-24 ans par quintile de niveau de vie**



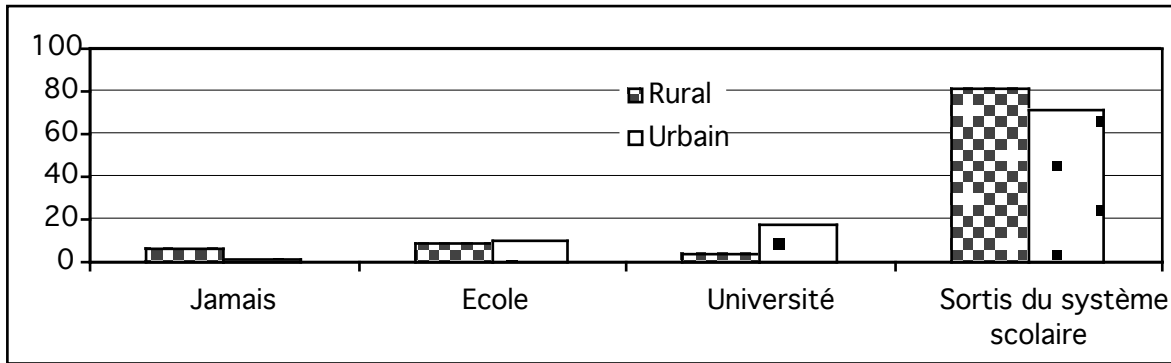
Source : VLSS 1998

**Graphique 3**  
**Situation scolaire des 18-24 ans selon l'origine rurale-urbaine**



Source : VLSS 1998

**Graphique 4**  
**Situation scolaire des 18-24 ans selon l'origine régionale**



Source : VLSS 1998

Alors que l'enseignement secondaire supérieur et, dans son prolongement, l'enseignement universitaire, enregistrent depuis une dizaine d'années une accélération continue de leurs établissements et de leurs effectifs, les formations techniques et professionnelles secondaires sont, quant à elles, entrées dans une stagnation prolongée. L'explication est à rechercher dans deux directions. La première est celle des conséquences de la fin de la planification centralisée sur les modalités de l'offre d'emplois qualifiés et l'activité du secteur d'État. La seconde est celle de la modification en profondeur des stratégies scolaires familiales avec la montée des aspirations pour les formations longues de l'enseignement général secondaire et de l'université, Henaff et Martin, 2002. L'évolution de la demande scolaire se traduit ainsi par un certain discrédit vis-à-vis des formations techniques et professionnelles secondaires considérées comme des formations culs de sac et des options par défaut. L'accès à ces formations exige néanmoins d'avoir effectué des parcours scolaires de qualité et reste sélectif. Plus de 75% des élèves de ce cycle d'enseignement appartenaient aux quintiles 5 (45,63%) et 4 (30,09%) en 1998, VLSS 1998. Deux régions, la 2 et la 6, en rassemblent plus de 42%. Enfin, s'ils sont majoritairement d'origine rurale (59%), ils le sont exclusivement pour les quintiles 1 et 2, alors que le milieu urbain domine pour le quintile 5 (60,5%) et, dans ce cas, la région 6 (Ho Chi Minh Ville) en réunit 43% à elle seule.

La formation technique et professionnelle hors système scolaire peut être institutionnelle ou non institutionnelle. La première comprend deux grandes catégories de lieux (ou institutions), d'une part les établissements publics ou privés qui offrent des formations orientées vers les besoins d'une clientèle extérieure, et d'autre part ceux qui mettent en place des formations pour leurs propres besoins. La première catégorie est souple et évolutive, la seconde est plus structurée et pérenne et mène à des emplois définis. Par ailleurs, pour ce qui la concerne, la formation technique et professionnelle non-institutionnelle ne repose pas sur des protocoles organisés d'apprentissage, et les diverses formes qu'elle regroupe sont plus ou moins apparentées : l'auto-formation, la formation à l'aide d'amis, la formation dans le métier familial (qui concerne la quasi-totalité des agriculteurs, bien que ces derniers ne désignent que très rarement cela comme une formation), la formation sur le tas et l'apprentissage dans les petites entreprises.

Le fait que ces deux types de formation soient extra-scolaires ne garantit pas un accès plus facile. En effet, du fait de la rareté de l'offre, cet accès est très réservé et n'a concerné en 1997 qu'un peu plus de 10% des personnes ayant un emploi. De plus le niveau de scolarisation joue un rôle fortement discriminant. Ainsi les travailleurs disposant d'un niveau scolaire inférieur au secondaire de base ne sont que 12% de ceux qui ont accédé à une formation extra-scolaire., Henaff et Martin, 1997

### B. Situation dans l'enseignement général

Après 1989 et l'introduction du système des droits scolaires, ces derniers, légers au départ, vont s'alourdir et surtout s'élargir à tout le para-scolaire, c'est-à-dire les uniformes, les fournitures scolaires et les cours particuliers. En dépit du maintien de l'absence de droits dans les premières années du primaire et des différentes mesures d'exemption pour les plus pauvres dans les autres cycles, le discriminant niveau de vie exerce une action radicale dans les parcours scolaires, VLSS, 1998 ; Henaff, Lange et Martin, 2002. Ce discriminant se conjugue avec les variations du coût et de la nature de l'offre scolaire selon les régions et la situation rurale-urbaine. Des zones cumulant ces trois variables en positif ou en négatif sont parfaitement identifiables. Elles signalent d'un côté les privilégiés et de l'autre des groupes extrêmement vulnérables. La tendance inégalitaire semble s'accroître particulièrement à deux niveaux, celui de l'entrée et du maintien dans l'enseignement primaire, et celui de l'accès au cycle du secondaire supérieur.

La politique de généralisation de la scolarisation primaire, engagée depuis longtemps, et celle de la généralisation de l'enseignement secondaire de base, inaugurée plus récemment, portent leurs fruits. Le taux de non-scolarisation des différentes tranches d'âge (correspondant aux âges légaux des différents cycles) de la jeune génération est très faible, comme on peut le voir dans le tableau 4 : 5,66% pour les 6-10 ans, 2,69% pour les 11-14 ans, 3,31% pour les 15-17 ans et 5,05% pour les 18-24 ans. Cependant les écarts entre les quintiles extrêmes sont très importants et présentent de plus une régularité mathématique de progression quand on passe d'un quintile à l'autre. Pour les 11-14 ans on passe ainsi de 0% de non-scolarisation pour le quintile 5 à 8,10% pour le quintile 1. On peut remarquer aussi que c'est dès l'âge de 5 ans que se dessine la structure des inégalités.

**Tableau 6**  
**Taux de non-scolarisation par tranches d'âge selon le quintile**

Quintile	5 ans	6-10 ans	11-14 ans	15-17 ans	18-24 ans
1	47,00	12,39	8,10	11,15	17,85
2	43,68	4,67	2,29	2,69	5,24
3	25,73	3,30	1,27	2,23	4,42
4	35,30	1,75	0,85	1,49	1,81
5	19,76	1,83	0,00	0,24	0,39
Ensemble	37,01	5,66	2,69	3,31	5,05

Source : VLSS 1998

Le différentiel d'accès à l'école est également très net selon que l'on vit en milieu rural ou en milieu urbain, cet accès étant systématiquement plus faible en milieu rural, comme l'indique le tableau 5.

**Tableau 7**  
**Taux de non-scolarisation par tranches d'âge selon la situation rurale-urbaine**

Rural-urbain	5 ans	6-10 ans	11-14 ans	15-17 ans	18-24 ans
Rural	38,84	6,12	3,17	3,89	7,25
Urbain	27,58	3,30	0,45	1,06	1,01
Ensemble	37,01	5,66	2,69	3,31	5,05

Source : VLSS 1998

D'autres particularités se manifestent quand on passe à l'analyse des situations régionales (tableau 6). Les régions se distinguent tout d'abord selon leur degré de précocité de mise des enfants à l'école. Dans les régions 5 et 7 c'est respectivement 51,18% et 67,24% des enfants de 5 ans qui ne sont pas encore à l'école, à l'opposé de la région 3 où ils ne sont que 9,82%. Ce défaut de précocité des régions 5 et 7 s'accompagne des taux les plus élevés de non-scolarisation pour toutes les autres tranches d'âge. Les régions les plus précoces, la 2 et la 3, présentent à l'inverse les taux les plus faibles –voire nuls- de non-scolarisation.

**Tableau 8**  
**Taux de non-scolarisation par tranches d'âge selon la région**

Régions	5 ans	6-10 ans	11-14 ans	15-17 ans	18-24 ans
1	31,44	3,31	3,61	3,80	3,80
2	24,55	1,15	0,47	0,00	0,00
3	9,82	1,40	0,94	1,28	1,28
4	42,62	8,35	3,88	3,38	3,38
5	51,18	18,90	7,27	8,37	8,37
6	30,60	4,68	1,17	2,97	2,97
7	67,24	11,58	4,48	5,90	5,90
Ensemble	37,01	5,66	2,69	3,31	3,31

Source : VLSS 1998

Que ce soit selon le quintile, l'appartenance rurale ou urbaine ou selon la région, on voit ainsi des inégalités de scolarisation qui apparaissent dès les premiers âges scolaires et qui correspondent à des comportements qui touchent l'ensemble de la scolarité des enfants. Il y a ainsi une gestion de l'âge d'entrée à l'école qui est liée à la situation économique, sociale et géographique des parents. Cela est encore plus manifeste quand on aborde l'ensemble des situations scolaires des enfants de 5 ans.

Si dans l'ensemble du pays 37,01% des enfants de 5 ans ne sont pas encore scolarisés, 53,52% sont dans l'enseignement maternel et 9,47% sont déjà dans le primaire (tableau 7). Dans le système vietnamien, la norme à cet âge est d'être dans l'enseignement maternel. Les plus conformes de ce point de vue sont les membres du quintile 5, avec près de 75% de leurs enfants à la maternelle, sans compter les 5,27% déjà dans le primaire, contre respectivement 45% et 7,77% pour le quintile 1. Cette plus grande adhésion aux normes de la scolarisation se retrouve aussi dans le milieu urbain qui scolarise 72,42% de ses enfants de 5 ans et principalement dans l'enseignement maternel (65,78%) contre respectivement



61,15% et 10,01% pour le milieu rural. Au plan régional, les régions 2 et 3 (zone Nord) sont celles qui scolarisent le plus leurs enfants de 5 ans.

**Tableau 9**  
**Situation scolaire des enfants de 5 ans selon le quintile**

Quintile	Non-scolarisés	École maternelle	Primaire
1	47,00	45,22	7,77
2	43,68	50,21	6,11
3	25,73	60,08	14,19
4	35,30	49,41	15,29
5	19,76	74,96	5,27
Ensemble	37,01	53,52	9,47

Source : VLSS 1998

La tranche d'âge des 6-10 ans correspond à l'âge légal de l'enseignement primaire. Les situations scolaires auxquelles répondent les enfants de cet âge sont extrêmement variées en fonction des différents critères déjà utilisés. 88,56% des enfants se trouvent dans le primaire et 0,88% dans le secondaire de base, mais il y en a encore 4,46% qui sont dans l'enseignement maternel et 0,43% qui ont déjà interrompu leur scolarité, sans compter les 5,66% qui n'ont jamais été à l'école. Si l'on croise ces situations scolaires avec les niveaux de vie des parents, on retrouve le même effet mécanique d'inégalités. Les enfants du quintile 1 sont les moins scolarisés (12,39%), les plus nombreux à être encore dans l'enseignement maternel (6,09%), les moins nombreux dans le primaire (80,41%) et le secondaire de base (0,39%), et enfin les plus nombreux à avoir déjà abandonné (0,72%). La situation des enfants du quintile 5 est quasiment à l'opposé pour tous les registres. (tableau 8).

**Tableau 10**  
**Situations scolaires des 6-10 ans par quintile**

Quintile	Non scolarisés	Maternel	Primaire	Secondaire de base	Sortis du système scolaire
1	12,39	6,09	80,41	0,39	0,72
2	4,67	4,32	90,50	0,12	0,39
3	3,30	4,34	90,74	1,36	0,26
4	1,75	2,69	93,96	1,60	0,00
5	1,83	3,62	92,22	1,67	0,66
Ensemble	5,66	4,46	88,56	0,88	0,43

Source : VLSS 1998

L'état des lieux selon l'appartenance rurale-urbaine montre des clivages équivalents. Les 6-10 ans du milieu rural sont moins scolarisés (6,12% contre 3,3% en milieu urbain), davantage à être encore à l'école maternelle (4,76% contre 2,95%), moins nombreux dans le primaire (88% contre 92%) et dans le secondaire de base (0,75% contre 1,57%), mais aussi moins nombreux à avoir déjà abandonné (0,41% contre 0,53%).

La distribution régionale des situations des 6-10 ans met par ailleurs en évidence des écarts scolaires plus conséquents. On identifie en particulier de très mauvaises situations scolaires dans les régions 5 (Hauts Plateaux du Centre) et 7 (Delta du Mékong), en particulier pour la non-scolarisation et l'accès au primaire. C'est dans ces deux régions que se trouvent les groupes qui sont parmi les plus vulnérables, minorités ethniques d'une part, paysans miséreux d'autre part. On voit à l'inverse émerger la région 2 (Delta du fleuve Rouge) comme un élève très brillant sur tous les registres (tableau 9).

**Tableau 11**  
**Situations scolaires des 6-10 ans selon la région**

Régions	Non scolarisés	Maternelle	Primaire	Secondaire de base	Sortis du système scolaire
1	3,31	5,68	90,57	0,13	0,31
2	1,15	2,75	95,00	1,10	0,00
3	1,40	5,72	92,22	0,66	0,00
4	8,35	4,22	84,88	1,79	0,76
5	18,90	5,73	74,75	0,43	0,19
6	4,68	4,80	88,03	0,72	1,77
7	11,58	3,38	83,15	1,37	0,51
Ensemble	5,66	4,46	88,56	0,88	0,43

Source : VLSS 1998

Plus l'on monte dans les âges et dans les niveaux scolaires, plus fortes sont les inégalités. L'examen de la tranche d'âge des 15-17 ans, âge légal de l'enseignement secondaire supérieur, permet d'en saisir toute la palette. On retrouve ainsi dans cette tranche l'ensemble des situations scolaires possibles, hormis l'enseignement maternel. C'est également un âge où l'on commence à être nombreux à avoir quitté l'école ou terminé son parcours. La distribution par quintile nous fournit un premier éclairage (tableau 10).

**Tableau 12**  
**Situations scolaires des 15-17 ans par quintile**

Quintile	Non scolarisés	Primaire	Secondaire de base	Secondaire supérieur	Enseign. technique	Enseign. supérieur	Sortis du système scolaire
1	11,15	6,64	18,95	5,35	0,00	0,00	57,92
2	2,69	2,88	26,85	13,28	0,38	0,00	53,92
3	2,23	1,70	28,61	20,92	0,89	0,00	45,65
4	1,49	0,37	27,69	33,97	0,46	0,00	36,03
5	0,24	1,12	22,72	58,19	1,07	0,20	16,46
Ensemble	3,31	2,38	25,29	26,57	0,57	0,04	41,84

Source : VLSS 1998

Les enfants du quintile 1 se trouvent en majorité dans le secondaire de base (18,95%) alors qu'ils y sont les moins nombreux par rapport aux autres quintiles. Ils sont en revanche très peu nombreux dans le secondaire supérieur (5,35%) où les enfants du quintile 5 sont à la fois en majorité et les plus nombreux (58,19%). Ces derniers sont également les plus nombreux dans l'enseignement technique (1,07) et les seuls représentants de cette tranche d'âge à l'université. La variable de niveau de vie joue ici un rôle extrêmement discriminant non seulement pour l'accès à l'école (11,15% de non scolarisés dans le quintile 1 contre 0,24% pour le quintile 5), la réalisation de parcours normaux (6,64% des enfants du quintile 1 sont encore dans le primaire) et la poursuite des études dans les niveaux supérieurs (57,92% du quintile 1 ont fini leur parcours scolaire, contre 16,46% du quintile 5).

Les inégalités scolaires dans cette tranche d'âge sont également très fortes entre le milieu rural et le milieu urbain, que ce soit pour l'accès au secondaire supérieur (20,75% pour les ruraux et 49,27% pour les urbains) ou la poursuite des études (près de la moitié des ruraux ont quitté l'école contre seulement un quart des urbains). Cependant les inégalités régionales ne sont pas moins fortes dans cette tranche d'âge (tableau 11).

**Tableau 13**  
**Situations scolaires des 15-17 ans par région**

Régions	Jamais scolarisés	Primaire	Secondaire de base	Secondaire supérieur	Enseign. technique	Enseign. supérieur	Sortis du système scolaire
1	3,80	2,41	32,51	20,81	0,23	0,00	40,24
2	0,00	0,00	22,00	42,96	0,34	0,00	34,69
3	1,28	0,43	37,14	28,36	0,00	0,00	32,79
4	3,38	5,48	19,06	28,26	1,84	0,35	41,63
5	8,37	9,17	33,96	10,69	0,56	0,00	37,24
6	2,97	1,23	23,61	33,53	1,42	0,00	37,23
7	5,90	3,41	18,26	16,08	0,37	0,00	55,98
Ensemble	3,31	2,38	25,29	26,57	0,57	0,04	41,84

Source : VLSS 1998

Ici encore apparaît la situation très défavorisée des régions 5 et 7 : accès très restreint au secondaire supérieur, proportion importante d'enfants encore dans le primaire ou dans le secondaire de base, taux élevé de scolarités déjà terminées ou interrompues.

En conclusion on ne peut que souligner le rôle important joué par les coûts (réels et d'opportunité) de scolarisation et leur caractère quasiment incompressible dans la production des inégalités scolaires, cela permettant de mieux comprendre le lien existant entre qualité et durée de scolarisation et niveaux de vie. On doit cependant ajouter aux différences de capacité de financement des familles dans le moment et dans la durée, les différences de culture scolaire des différents milieux, qu'ils soient urbains ou ruraux, et les différences dans les modes de production de l'existence qui conduisent à des représentations différentes de l'avenir des enfants et donc de l'école. On doit tenir compte enfin des variations régionales ou locales de la concentration et de la qualité de l'offre scolaire. En un mot, plus qu'à la fin du monopole public de l'offre scolaire, c'est à la fin de sa gratuité et au désencadrement de l'économie qu'il faudrait attribuer l'extension des inégalités vis-à-vis de l'école.

## Conclusion

Dans un pays comme le Viêt-nam, qui s'est trouvé isolé pendant de nombreuses années et qui est resté soumis à l'embargo américain jusqu'en 1994, il est nécessaire de distinguer ouverture et globalisation. L'ouverture a longtemps été recherchée, mais entravée, et le passage en 1986 à un autre mode de gestion de l'économie (le *doi moi*) est né de l'urgence de sortir du marasme économique et de la pauvreté. Si aujourd'hui certaines manifestations de la globalisation sont nettement identifiables, comme l'ouverture commerciale, les investissements directs étrangers, la libéralisation des échanges économiques, la circulation des personnes ou la coopération avec les agences d'aide multilatérales, les politiques publiques ne se départissent pas d'une recherche permanente d'équilibre et de justice sociale pour contrer les effets négatifs d'une évolution qui n'est pas subie, mais voulue.

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, il est délicat d'essayer d'isoler ce qui relèverait de la globalisation de ce qui serait un effet des dynamiques internes, comme celles issues de la politique de décentralisation ou celles qui transforment la structure sociale à travers la montée des inégalités éducatives. Cette difficulté ne change pas le fait que le point de départ des changements que connaît actuellement le Viêt-nam est la politique de rénovation lancée en 1986. C'est cette politique qui a ouvert le pays sur l'extérieur et l'a donc exposé aux effets de la globalisation. C'est aussi cette politique qui a transformé les rapports économiques et sociaux à l'intérieur du pays et donné l'élan à de nouvelles dynamiques. Le nouveau paysage éducatif qui se dessine et la croissance des inégalités d'accès aux différents niveaux du système d'éducation-formation en sont le reflet.

C'est en 1989 –et nous avons vu dans quel contexte- que se situe le tournant qui fait prendre à l'État les mesures de libéralisation des secteurs sociaux et de mobilisation de nouvelles ressources à leur profit. On voit ainsi apparaître une offre éducative qui n'est plus gratuite et qui n'est plus exclusivement publique. Ces changements dans la nature de l'offre éducative iront de pair avec une reconfiguration des stratégies sociales pour faire évoluer de manière radicale la demande scolaire. On assiste à la fin du monopole public de l'offre éducative, on voit apparaître de nouveaux acteurs privés qui se lancent dans le marché de l'éducation. Un nouveau mode de compétition scolaire, qui repose de plus en plus sur les capacités financières et la situation géographique des familles, s'engage,

creusant les inégalités. Le niveau de vie apparaît comme le discriminant radical des parcours scolaires. Il est de plus en plus opérant à mesure que l'on s'élève dans les niveaux scolaires, les plus pauvres ne parvenant pas à financer de longs parcours d'un cycle à l'autre, au point que l'on observe une quasi-monopolisation de l'enseignement supérieur par les couches les plus aisées de la population. L'enseignement primaire étant maintenant généralisé, et le premier cycle du secondaire en voie de l'être, la concurrence pour l'accès à l'enseignement supérieur s'exacerbe au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, porte d'accès à l'université. C'est dans ce niveau que se concentre l'offre privée et que s'épanouit le nouveau marché de l'éducation. Cette concurrence a pris récemment une nouvelle dimension, celle de la relativisation de la valeur des institutions nationales d'enseignement supérieur au profit des universités étrangères, en Asie ou dans les pays occidentaux.

Aux écarts de niveau de vie s'ajoute la situation géographique, qui joue également un rôle important dans les inégalités scolaires. La nature physique de l'offre scolaire donne le privilège aux urbains par rapport aux ruraux, mais la culture scolaire joue de la même manière. Enfin la concentration et la qualité de l'offre scolaire connaissent de fortes variations régionales, d'autant que certaines régions concentrent pauvreté, ruralité et distance à la culture scolaire. Les politiques publiques sont très actives en direction de ces régions et aussi des catégories pauvres de la population, afin de ménager pour l'ensemble un accès minimal à la scolarisation, et un soutien ciblé pour des scolarités plus longues. Elles n'empêchent pas cependant l'extension par le haut des écarts de scolarisation.

L'intégration régionale et internationale, comme le maintien de la croissance imposent d'améliorer la compétitivité tandis que se modifie la structure de la production et de l'emploi. L'auto-emploi domine dans l'agriculture et dans le secteur tertiaire, en particulier le petit commerce, mais les tendances récentes montrent que le salariat tend à prendre une importance croissante dans les nouveaux emplois. La plus grande partie des entreprises vietnamiennes a un faible niveau technologique. Pour ces entreprises, la concurrence générée par les changements intervenus dans l'orientation, le volume et la composition des flux commerciaux avec l'extérieur, entraîne une pression sur les prix, qui se traduit par une précarisation des statuts des travailleurs, qui permet de contenir la progression des salaires. Pour pouvoir espérer sortir d'une spécialisation dans des activités à forte intensité en travail et à faible valeur ajoutée, il faut mettre l'accent sur le développement des industries à fort contenu technologique. C'est pourquoi le gouvernement vietnamien a prévu d'accroître progressivement le niveau de qualification professionnelle de la main-d'œuvre. Mais le renouvellement de la structure des métiers et des qualifications voulu par le gouvernement se heurte à la rigidité d'un système de formation professionnel et technique qui a su si peu évoluer avec les besoins qu'étudiants et employeurs s'en détournent de manière croissante pour porter leur demande sur l'enseignement général, en particulier le supérieur.

Parallèlement, alors que le niveau d'éducation de la main-d'œuvre vietnamienne est élevé par comparaison avec des pays de même niveau de revenu, la qualité générale de l'éducation reste faible. La recherche d'une meilleure qualité explique pour partie l'engouement pour les formations étrangères, par ordre de préférence à l'étranger, dispensées par des étrangers au Viêt-nam, ou dans le cadre de filières d'enseignement sous contrôle et avec un label étranger. Dans cette hiérarchie, les pays de l'OCDE ont la préférence, suivis par les pays émergents

d'Asie. Mais de cette course à la formation, dont l'apprentissage d'une langue étrangère est perçue comme un élément déterminant pour l'accès à un emploi bien rémunéré, sont exclus tous ceux dont les parents ne peuvent assumer le financement de l'ensemble du parcours scolaire qui permet d'accéder à ces formations, et dans de nombreux cas, le coût, au moins partiel de ces formations elles-mêmes. Dans ce domaine également, le gouvernement tente de réformer le système scolaire, en particulier les contenus et les méthodes d'apprentissage, pour le rapprocher des normes internationales. Mais le processus est lent, et dans l'intervalle, les écarts se creusent.

Face à des besoins non satisfaits, certaines entreprises organisent des sessions de formation pour leurs personnels, animées par des vietnamiens ou par des étrangers, au Viêt-nam ou à l'étranger. Ce que les entreprises recherchent est essentiellement une augmentation du niveau général de qualification, même si l'adaptation à de nouvelles technologies ou le remplacement des cadres étrangers peuvent également constituer des objectifs subsidiaires. Ces formations ne sont organisées que par les entreprises qui ont des besoins spécifiques en matière de qualification et pour les catégories de main-d'œuvre dont le niveau élevé d'éducation a permis le recrutement. Dès lors, les inégalités s'accroissent entre ceux dont on n'attend que la force de travail, qui sont recrutés sur une santé qui tend à se détériorer dans des conditions de travail souvent pénibles et pour des rémunérations faibles, et qui occupent des emplois dont la précarité se renforce avec l'âge, et ceux qui peuvent accéder à un véritable parcours professionnel par le biais de la formation initiale adaptée et de niveau souvent élevé.

Les fruits de la croissance sont au Viêt-nam inégalement partagés. Les effets de la dynamique interne se conjuguent à la pression exercée par l'ouverture sur le monde pour renforcer les inégalités d'accès aux différentes composantes du système d'éducation-formation, qui ont une incidence forte sur l'avenir professionnel des vietnamiens. Alors que la plus grande partie du pays survit dans l'agriculture ou le petit commerce, les progrès accomplis au cours de la décennie passée ont permis au Viêt-nam de déplacer l'effort de la lutte contre la faim vers la lutte contre la pauvreté. Alors que la dynamique actuelle tend à renforcer les inégalités et à enfermer certaines catégories de population dans des spirales de pauvreté, des efforts importants sont réalisés par le gouvernement pour contrecarrer les inégalités les plus criantes tandis que l'attention se porte, pour le plus long terme, sur l'accession du système d'éducation et de formation aux normes internationales de manière à assurer un positionnement favorable du pays dans la division internationale du travail. La recherche d'un équilibre entre les priorités parfois contradictoires du court et du moyen terme, dans un contexte de rareté des ressources est un exercice difficile. Mais il n'est pas propre au Viêt-nam. Si la réduction de la pauvreté passe par le développement humain et donc, le développement de l'éducation et de la formation, l'inverse est également vrai. C'est un problème auquel sont confrontés tous les pays qui cherchent à se développer.

## Références

Beresford M., 1988, *Vietnam, Politics, Economics and Society*, Pinter, London.

CHXHCNVN, 2001, *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 - 2010*, Ban hành kèm theo Quyết định số 201/2001/QĐ-TTg ngày 28-12-2001 của Thủ tướng Chính phủ, La république Socialiste du Viêt-nam, *Stratégie de développement de l'éducation 2001-2010*, Promulguée avec la Décision n° 201/2001/QĐ-TTg du 28-12-2001 du Premier Ministre.

*Công Báo* (Official Gazette) n°36 du 30 sept. 2000

Dang Ba Lam, Trân Ngọc Chuyên, 2000, "L'éducation", in P. Gubry (Ed), *Population et développement au Viêt-nam*, Karthala, Paris, pp. 323-349.

Doan Mâu Diệp, 2002, "La population active" in Gubry P. (ed), *Population et développement au Viêt-nam*, Paris, Karthala-Ceped, pp. 367-387.

Doan Mâu Diệp, Henaff N., Trinh Khắc Thâm, 1997, *Report on Spontaneous Migration Survey in Hanoi*, Centre for Population and Human Resources Studies. Hanoi: unpublished manuscript, 93 p. et annexes.

Dollar D., Glewwe P., Litvack J., 1998, "Household Welfare and Vietnam's Transition", World Bank Regional and Sectoral Studies, Washington.

Dormeier Freire A., Gironde C., Lê Ngu Binh, 2002, "Les stratégies d'éducation, de formation et d'emploi : les discussions", Henaff N. et Martin J.-Y. (eds), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris, pp. 278-285.

Duong Duc Lan, 2001, "Vietnam Country paper on Human Resources Development in response to Advancement of Information Technology" presented by the Deputy Director General, General Department of Vocational Training, Ministry of Labour, Invalids and social affairs, APEC Forum on Human Resources Development, 10-12 Dec. 2001, <http://www.ovta.or.jp/english/apec2001/18Vietnam.pdf>

Fall B., 1967, *Les deux Viet-Nam*, Payot, Paris.

General Statistical Office, 2000, *Figures on Social Development in "doi moi" Period in Vietnam*, Statistical Publishing House, Hanoi.

General Statistical Office, *Completed Census Results Of the Population and Housing Census 1.4.1999, whole country*.

General Statistical Office, *Vietnam Living Standards Survey 1997-1998*, Statistical Publishing House, 2000

Gubry P. (ed), 2000, *Population et développement au Viêt-nam*, Paris, Karthala-Ceped, 613 p.

Henaff N., "Migrations et emploi, Évolution et tendances récentes" in Maurer J.-L., Gironde C., *Le Viêt-nam à l'aube du XXIe siècle*, Karthala, Paris (à paraître).

Henaff N., 2000, "Renouveau et mobilité de la main-d'œuvre" in Gubry P. (ed), *Population et développement au Viêt-nam*, Paris, Karthala-Ceped, pp. 389-407.

Henaff N., 2001, "Les fonctionnaires vietnamiens dans la transition", *Autrepart* (20) : 145-160.

Henaff N., 2002, "Enterprises and Employment in Vietnam: Towards globalisation?", communication présentée au colloque international Euroviet V, *Identités Transitionnelles*, organisé à St Petersburg par la Faculté des Études Orientales et Africaines, Université d'État de St Petersburg, du 28 au 30 mai 2002.

Henaff N., Martin J.-Y., 1999, *Labour and Human Resources Information System, Vietnam, Report of the household survey, Second round, 11-12/1997*, Hanoi, Labour and Social Affairs Publishing House, 105 p.

Henaff N., Martin J.-Y., 2001, *Étude Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport Viêt-Nam*, Ministère des Affaires Étrangères, Paris, 36 p.

Henaff N., Martin J.-Y. (eds), 2002, *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris, 322 p.

Henaff N., Martin J.-Y., 2002, "Politiques d'éducation et de formation et politiques d'emploi", Henaff N. et Martin J.-Y. (eds), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris, pp.23-44.

Henaff N., Martin J.-Y., 2002, "Restructuration économique et recomposition sociale", Henaff N. et Martin J.-Y. (eds), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris, pp. 45-67.

Institute for Economic Research of Hochiminh City (IER), 1996, *Migration, Human resources, employment and Urbanization in Hochiminh City*, VIE/93/P02 UNFPA Project Hanoi, National Political Publishing House, 135 p.

- Le Thanh Khoi, 1978, *Socialisme et développement au Vietnam*, IEDES – Collection Tiers Monde, PUF, Paris.
- Le Thanh Khoi, 1987, "L'enseignement au Vietnam depuis 1975", in Nguyen Duc Nhuan et alii, *Le Vietnam Post-Révolutionnaire, Population, Economie, Société, 1975-1985*, L'Harmattan, Coll. Asie-Débat, Paris.
- Les Constitutions du Vietnam 1946-1959-1980-1992*, Editions Thê Gioi, Hanoi, 216 p.
- Martin J.-Y., 2000, "Le différentiel éducatif Nord-Sud", in P. Gubry (Ed), *Population et développement au Viêt-nam*, Karthala, Paris, pp. 351-368.
- Martin J.-Y., 2000, "Les perspectives de la transition et l'évolution de la politique éducative au Viet-Nam", communication de séminaire AFEC (?), non-publié, Genève.
- Martin J.-Y., 2001, La trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales, *Autrepart (17)* : 13-27.
- Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs (Molisa), 1997, *Status of Labour-Employment in Vietnam 1996*, Hanoi, Statistical Publishing House, 788 p.
- Ministry of Labour, Invalids and Social Affairs (Molisa), 2000, *Status of Labour-Employment in Vietnam 1999*, Hanoi, Statistical Publishing House, 607 p.
- Nguyen Duc Nhuan et alii, 1987, *Le Vietnam Post-Révolutionnaire, Population, Economie, Société, 1975-1985*, L'Harmattan, Coll. Asie-Débat, Paris.
- Parti Communiste Vietnamien (PCV), 2001, *IXe Congrès National, Documents*, Editions Thê Gioi, Hanoi, 271 p.
- Pham Minh Hac, 2001, *L'enseignement au Viêt-nam. Situation et perspectives*, Hanoi, Éditions The Gioi, 207 p.
- Phan Thi Tuc, 2001, Note sur la socialisation de l'éducation au Viêt-Nam, non publiée.
- SVTC-Swisscontact, 2002, "Tracer Study : What do the Trainees expect – What Happens to Them after Graduation ?", SVTC-Swisscontact Internal Working Paper, non-publié, Hanoi.
- Tân Tiên Cuong, 2002, "Réforme des entreprises, emploi et gestion de la main-d'œuvre" in Henaff N., Martin J.-Y. (eds.), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris, pp. 191-212.
- The World Bank, 1993, *Vietnam. Transition to the Market*, The World Bank, Country Operations Division, Country Department I, East Asia and Pacific Region, September, 253 p.
- The World Bank, 1996, *Vietnam Education Financing Sector Study*, The world Bank, Country Operations Division, Country Department I, East Asia and Pacific Region, October, 143 p. et annexes.
- Trần Khanh Duc, 2002a, "Développement de l'éducation au Viêt-Nam, possibilité et défis dans les premières décennies du XXI<sup>e</sup> siècle", Mandat RUIG, non-publié, Hanoi.
- Trần Khanh Duc, 2002b, "Enseignement supérieur et professionnel et marché du travail" in Henaff N., Martin J.-Y. (eds.), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris, pp. 153-174.
- Trinh Van Thao, 1995, *L'école française en Indochine*, Paris, Karthala, 323 p.
- ViÕn Kinh TÕ TP HCM, 1997, *B, o c, o kÕt qu¶ chñ yÕu @iÕu tra di d©n tñ do vµo TP HCM*, Dù ,n VIE/95/004 cña UNDP, TP HCM, 66 p., Institut d'Économie d'Hô Chi Minh Ville, *Rapport sur les principaux résultats de l'enquête sur les migrations spontanées à d'Hô Chi Minh Ville*, projet VIE/95/004 du PNUD, Hô Chi Minh Ville.
- Vo Dai Luoc, 2002, "Travail, emploi et développement industriel dans les années 90" in Henaff N., Martin J.-Y. (eds.), *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris, 175-190.
- Vo Nhan Tri, 1995, *Vietnam's Economic Policy since 1975*, ISEAS, Singapore, 253 p.



## Annexe

## Statistiques de progression de l'enseignement non-public

		1996-97	1997-1998	1998-1999	2000-2001
Crèches	Public	191 519	161 884	150 531	122 203
	Non-public	260 500	259 737	253 558	244 495
	Total	452 019	421 621	404 089	366 698
Jardins d'enfants	Public	1 169 595	1 097 578	1 120 379	1 046 291
	Non-public	922 906	1 068 368	1 058 969	1 067 303
	Total	2 092 501	2 165 946	2 179 348	2 113 594
Primaire	Public	10 316 696	10 402 730	10 218 536	9 723 941
	Non-public	32 268	35 040	31 678	27 073
	Total	10 348 964	10 437 770	10 250 214	9 751 014
Secondaire de base	Public	4 658 315	5 007 331	5 328 294	5 729 509
	Non-public	214 498	247 089	236 594	186 336
	Total	4 872 813	5 254 420	5 564 888	5 915 845
Secondaire supérieur	Public	888 847	950 480	1 110 436	1 444 376
	Non-public	282 420	442 719	547 272	755 438
	Total	1 171 267	1 393 199	1 657 708	2 199 814
Ecoles supérieures	Public	96 129	127 027	154 183	174 457
	Non-public	...	...	3 527	...
	Total	96 129	127 027	157 710	186 723
Université	Public	472 743	542 485	575 446	639 206
	Non-public	25 012	45 749	65 701	92 299
	Total	497 755	588 204	641 147	731 505

Source : Tran Khanh Duc, 2002