

Savoir, curricula et méthodes pédagogiques : le cas de l'Inde

Padma M. Sarangapani

Traducteur : Robert Elbaz et Sylvaine Herold



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3848>

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 19 mai 2014

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Padma M. Sarangapani, « Savoir, curricula et méthodes pédagogiques : le cas de l'Inde », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3848>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Savoir, curricula et méthodes pédagogiques : le cas de l'Inde

Padma M. Sarangapani

Traduction : Robert Elbaz et Sylvaine Herold

- 1 Dans ce court article, je brosse un bref panorama de ce que je considère comme les phases majeures du curriculum et de l'enseignement indiens, de la période précédant l'indépendance jusqu'à l'époque actuelle. Il s'agit là d'une esquisse rapide d'un pays complexe, à l'histoire complexe. Je n'ai pas développé l'idée du régionalisme, pas plus que je n'ai exploré la question des peuples tribaux d'Inde, qui présentent pourtant une série de problèmes et de questions dignes d'attention. Je n'ai pas non plus traité de la formation des enseignants. J'ai cherché en revanche à présenter un point de vue plus « national ». En matière éducative, j'ai essayé de définir les idées clés – en termes de curriculum et de pédagogie – qui ont dominé chaque période. Loin de supplanter l'étape précédente, chaque nouvelle phase s'ajoute à la précédente, ce qui fait que de multiples idées peuvent coexister et être légitimes à un moment donné.

Le contexte historique

- 2 En Inde, le système scolaire moderne trouve ses origines dans le système colonial d'enseignement qui prit forme entre les années 1830 et 1870. Les caractéristiques dominantes du système actuel - la centralisation des manuels et des examens ainsi que le système hautement centralisé d'administration scolaire (au sein d'une structure fédérale, elle-même centralisée au niveau de chaque État) - remonte directement à ces structures institutionnelles coloniales. Malgré une présence massive d'instituteurs de village qui se consacraient à l'enseignement de la littéracie et de la numéracie (enseignement toutefois limité aux castes les plus élevées et aux hommes), ainsi que de centres pour l'apprentissage du « *shastric* » (le sanskrit et l'arabe), qui pouvaient être considérés comme un système indigène, le système britannique a supplanté ces « écoles » ou ces centres d'apprentissage, tout comme il a mis fin aux formes de soutien ou de parrainage d'État dont ils pouvaient précédemment jouir. Le curriculum du système éducatif colonial

comprenait le cursus occidental classique, l'anglais et « la citoyenneté (coloniale) », excluant toutes formes de savoirs indigènes. Le nouveau système était accessible à toutes les castes et à toutes les communautés et il s'est ouvert au fil du temps à l'éducation des filles, bien qu'au départ il ne fût nullement question d'en faire un système d'éducation universel. La diffusion géographique de ce système s'explique en partie par un certain nombre d'efforts gouvernementaux dans certaines parties de l'Inde, mais aussi par ceux des missionnaires chrétiens, des dirigeants locaux qui ont promu l'éducation dans leurs principautés, des réformateurs sociaux et enfin par l'implication du secteur privé. L'intérêt conjoint de réformes sociales amenées par la connaissance éclairée et l'éducation, et le mirage de l'emploi assuré par l'éducation à l'occidentale ont constitué le moteur de l'expansion du système. Il n'est pas inutile de rappeler qu'à cette époque, les concepts de système national d'éducation et d'école obligatoire montaient en puissance dans les pays colonisateurs européens et que l'on redéfinissait les conceptions pédagogiques et curriculaires. Il est frappant de constater avec quelle rapidité les débats et les différents développements qui se déroulaient en Europe se sont appliqués aux colonies, et de voir comment l'innovation et les développements liés à la pédagogie et aux curricula ont parfois précédé et donné forme aux changements progressifs observés en Europe. Les centres indigènes d'enseignement *shastric* se sont maintenus mais à plus petite échelle et avec des sources limitées de soutien. L'instituteur de village indigène semble avoir été délogé par la nouvelle « école » - ou peut-être s'y est-il intégré sous une nouvelle forme. Des chercheurs ont noté les changements survenus dans le statut et l'organisation du métier d'enseignant, désormais fonctionnaire. On a également remarqué que les caractéristiques du système indigène, et particulièrement sa pédagogie et son approche de l'enseignement, prenaient racine dans l'école coloniale, qu'il a rapidement dominée, comme c'est par exemple le cas pour l'apprentissage par cœur – cette période a été désignée comme la « culture du manuel ». Aujourd'hui encore, nous trouvons trace, dans les écoles gouvernementales, de la notion de gourou et des méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage.

Les débuts de la réforme pédagogique

- 3 La phase durant laquelle le nationalisme indien a émergé pour conduire finalement au mouvement nationaliste anticolonial (des années 1890 aux années 1940) peut être considérée comme la phase initiale de la réforme de l'éducation. Les réformes sont en grande partie nées d'une réaction au rejet, par les colons, des savoirs et des identités indigènes, mais également de la nécessité de réformes sociales, d'idées modernes et de progrès scientifique, hérités du curriculum colonial. On observe quatre réactions distinctes, datant de la fin des années 1890 et du début des années 1900. Tout d'abord, celle de Swami Vivekanand, qui a défini une vision de l'éducation destinée à forger la personnalité et la confiance en soi en s'inspirant de la philosophie et de la pratique indigène des Védas. La seconde réaction a été formulée par Rabindranath Tagore, un poète célèbre, qui a réagi à la nature aliénante de l'éducation coloniale et a cherché à construire un système alternatif qui s'inspire de l'art, plongeant ses racines dans la relation à la nature ; Tagore était lié aux mouvements pédagogiques humanistes qui émergeaient en Europe à la même époque. La troisième réaction provient de Jyotirao Phule, qui mettait l'accent sur l'éducation des *dalits*¹ et des femmes, et qui militait pour une éducation plus en phase avec les contextes ruraux. La quatrième réaction est celle de

Gandhi, qui a, lui aussi, donné naissance à une vision éducative anticoloniale, centré sur le travail et l'apprentissage de l'artisanat en lieu et place d'un curriculum scolaire et livresque.

- 4 Il s'agissait d'une éducation encourageant l'affirmation de soi, en lien avec toute une variété de modes de vie et de métiers traditionnels, et non pas orientée vers des emplois gouvernementaux ; d'une éducation se donnant pour objectif une continuité culturelle et linguistique ainsi qu'une véritable intégration dans le monde qui nous entoure plutôt que de favoriser l'aliénation ; d'une éducation exaltant la confiance en soi et l'affirmation de la personnalité plutôt que la servilité, ouverte à tous, seul vecteur par lequel mener à bien les réformes sociales. Telles étaient les préoccupations dominantes de cette époque.
- 5 Au fur et à mesure que les Indiens prenaient le contrôle des politiques éducatives, ces intérêts commencèrent à influencer sur la politique du système national d'éducation, non sans faire naître quelques contestations. Ils furent peut-être même finalement détournés, prenant parfois la forme d'alibis symboliques au sein du consensus général, à tel point que cela aboutit à un système éducatif fortement différencié, de nature traditionnelle, proposant ce qui était alors perçu comme le parangon : une scolarisation en anglais dans le cadre d'établissements non-gouvernementaux ou privés, souvent synonyme de « qualité ». L'impossibilité financière de rendre cette « éducation de qualité » universelle est également un thème fort qui émerge dans la première période qui suit l'indépendance.

L'après-indépendance : les années 1960

- 6 Les années soixante peuvent être considérées comme les signes avant-coureurs de la montée en puissance de l'éducation scientifique en Inde, ainsi que du développement du curriculum « scientifique ». Les politiques éducatives ont associé formellement la diffusion de l'éducation, et particulièrement celle de la science, au développement national. Dans les années soixante-dix, de nouveaux développements ont pris forme dans les organisations bénévoles et les différents mouvements scientifiques populaires qui cherchaient à mieux comprendre ce qu'apprendre une science signifie, que ce soit en mettant la main à la pâte, en prenant appui sur elle pour développer le pays ou en la diffusant dans l'Inde rurale. Le plus important et le plus influent de ces développements fut sans doute le programme *Hoshangabad* d'enseignement des sciences². Suivant en cela des mouvements similaires, tout particulièrement au Royaume-Uni, des universitaires travaillèrent dans des écoles élémentaires rurales à mettre en place un curriculum scientifique qui rejetait totalement les connaissances livresques et mettait l'accent sur l'apprentissage par l'action, la réflexion et le raisonnement. Ces efforts sont passés des sciences dures aux sciences sociales et aux curricula des écoles primaires entre les années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix. Les années soixante et soixante-dix furent aussi la période durant laquelle Bloom exerça une très grande influence sur la mise au point des curricula et la formation des enseignants, aidée en cela par l'agence des États-Unis pour le développement international (USAID) qui permettait aux universitaires indiens d'étudier sous sa direction. L'approche développée par Bloom en matière de curriculum eut une influence dans le monde entier, complétant et opérationnalisant en cela la promesse de Tyler de parvenir à une « méthode » pour le développement des curricula et la pédagogie. À la même époque, de nouvelles théories de l'apprentissage étaient développées dans le monde occidental, mais elles ne furent pas reprises dans les

courants éducatifs dominants en Inde : le curriculum, la pédagogie et la formation des maîtres en Inde passèrent à côté de cette « révolution cognitive » qui avait lieu ailleurs dans le monde. Au lieu de cela, l'approche comportementale par objectifs se développa en Inde, sur une base de psychologie comportementale pour la formation des enseignants, et introduisit de nouvelles formes de rigidités « scientifiques » en matière éducative. L'approche de l'apprentissage centrée sur l'enseignant, découlant des théories de Bloom et du comportementalisme, ne parvint pas à remettre en cause l'approche classique du curriculum centrée sur les manuels. Le programme *Hoshangabad* d'enseignement des sciences, dont l'ambition était de remettre en cause le curriculum scolaire et l'enseignement classique, resta une expérimentation isolée.

Universalisation de l'enseignement élémentaire et réformes depuis les années 1980

- 7 À partir du milieu des années quatre-vingt, le curriculum et la pédagogie furent de plus en plus influencés par les initiatives du gouvernement central et encouragés par l'activisme croissant de la société civile, à travers une série d'initiatives et de programmes à grande échelle destinés à rendre l'enseignement élémentaire universel. Cette phase initiale fut en grande partie conduite par le gouvernement central, dans le cadre de son initiative pour l'universalisation de l'enseignement élémentaire (politique nationale sur l'éducation de 1986), qui préfigura la Mission nationale pour la littéracie, l'opération « *Blackboard* » destinée à améliorer l'accès à l'éducation et des initiatives d'éducation informelle à grande échelle. Un élément important de cette phase fut l'entrée en scène de l'aide internationale, qui accorda des prêts pour le secteur de l'éducation primaire, ce qui accrut encore l'influence du niveau central à travers la mise en œuvre de programmes spéciaux (*mission mode programmes*) pour améliorer l'accès à l'éducation et la qualité. Grâce à ces initiatives soutenues par le gouvernement central, les thèmes et les préoccupations éducatives centrées sur l'enfant et la justice sociale se sont progressivement diffusés. Ces développements initiaux se sont appuyés sur les possibilités offertes par les Programmes de district pour l'enseignement primaire³ (DPEP), des programmes aidés qui ont permis la révision des manuels scolaires du primaire et une formation de terrain des enseignants, afin de les orienter vers des pédagogies plus ludiques et de faire évoluer leurs mentalités et leurs attitudes envers les communautés marginalisées et les problèmes liés au genre. Les réponses curriculaires et pédagogiques apportées pour encourager la participation des communautés marginalisées et des filles, la nécessité de tenir davantage compte de la spécificité des contextes, mais aussi du langage et de l'expérience des enfants dans le curriculum devinrent des préoccupations de l'administration et furent reprises dans les discussions sur la qualité de l'éducation. Des initiatives à grande échelle commencèrent à lier le problème de l'accès à l'école au curriculum et à la pédagogie, et non aux seules questions d'infrastructures et de recrutement des enseignants. Les DPEP et le programme *Sarva Siksha Abhiyan*⁴, qui leur a succédé, ont orienté encore davantage les considérations curriculaires et pédagogiques vers les enjeux d'intégration et d'égalité. Ces initiatives à grande échelle ont globalement favorisé un mouvement vers un curriculum centré sur l'enfant. Cependant, pour une programmation de « qualité », il existe une tension palpable entre l'objectif de favoriser la réalisation de la littéracie et de la numéracie de base, à travers une plus grande responsabilisation des enseignants et des curricula micro-gérés mettant en œuvre la

pédagogie de la maîtrise⁵, et celui de favoriser la professionnalisation des enseignants et leur développement professionnel, à travers des ressources support et des curricula plus constructivistes. On peut remarquer qu'entre 2000 et 2014, ces efforts ont été portés presque exclusivement par le système d'enseignement public d'État, assimilé progressivement à la question de l'éducation des enfants défavorisés. Parallèlement, la capacité de l'État à fournir une éducation de qualité a été remise en cause, suggérant que le secteur privé aurait un meilleur rapport qualité/prix et qu'il serait plus à même de produire et d'assurer la qualité de l'enseignement. On constate une présence croissante d'agences privées qui fournissent aux écoles des services allant de l'évaluation au curriculum et au recrutement des enseignants – pas seulement dans les écoles privées pour les plus privilégiés mais aussi dans les écoles privées destinées aux plus pauvres. Dans ce type d'école privées en langue anglaise, on trouve toujours des formes d'enseignement orientées vers les examens et centrées sur les manuels, mais adaptées aux nouveaux impératifs d'examens compétitifs.

- 8 Ces initiatives à grande échelle ont eu des répercussions principalement sur le système scolaire d'État, les écoles primaires et les classes démunies. Depuis 2000, d'autres développements et changements de grande envergure ont eu lieu. La mise en œuvre d'un Cadre national du curriculum et l'élaboration des manuels scolaires connexes ont permis de rendre ce type d'initiatives plus visibles aux yeux du public et ont influencé le système scolaire dans son ensemble (pas seulement les écoles gouvernementales), révélant de profondes différences idéologiques au sein de la société indienne et le caractère politique de l'élaboration et des changements de curriculum. Le curriculum de 2000 a favorisé le nationalisme *Hindutva*, avec des conséquences sur l'enseignement de l'histoire, des sciences et des mathématiques, qui ont intégré des contributions non occidentales et l'astrologie comme science. Le curriculum de 2005 a tenté non seulement d'annuler cette « saffronisation⁶ », mais aussi de s'interroger sur la persistance de l'apprentissage par cœur et des sentiments d'angoisse et d'échec qui devrait être contrée par un enseignement visant pour la compréhension et la fabrication de sens, incluant une contextualisation locale et des points de vue critiques dans les curricula. La loi de 2009 sur le droit à l'éducation a également marqué le début de changements dans l'évaluation avec le concept d'évaluation globale continue, dont les implications commencent tout juste à se faire sentir dans le système scolaire.
- 9 Ces développements majeurs affectent toutes les couches et les niveaux de l'école et de la formation des enseignants. Il est utile de rappeler que le système scolaire en Inde (que ce soit les établissements publics d'État, les établissements privés ou subventionnés) est grandement différencié et stratifié – non seulement en termes de publics, mais aussi en termes de formes curriculaires et pédagogiques. Dans cet espace différencié complexe, on retrouve tous les thèmes curriculaires et pédagogiques qui ont été examinés jusqu'ici, ainsi que d'autres qui n'ont pas été abordés (tels que la professionnalisation, l'éducation des enfants des tribus, l'éducation spéciale, l'apprentissage religieux, des métiers du patrimoine, l'éducation alternative, etc.). Non seulement ils coexistent, mais ils s'influencent et se modifient également les uns les autres. Ils utilisent pour cela différents leviers politiques, bureaucratiques, religieux, des entreprises ou de la société civile, pour influencer, négocier ou se prémunir des structures et processus de changement ou de réforme nationaux. La loi sur le droit à l'éducation de 2009 semble avoir fait entrer le pays dans une période d'intensification idéologique qui sera décisive pour la capacité de l'État indien à mettre en place un système national d'éducation comprenant curriculum et

pédagogie. Savoir si ce système national sera porteur d'homogénéisation et de standardisation ou s'il soutiendra la pluralité et la justice sociale reste encore à voir ou à imaginer.

BIBLIOGRAPHIE

- Dharampal (1983) *The Beautiful Tree: Indigenous Indian Education in the 18th Century*. New Delhi: Biblia Impex P Ltd.
- DiBona, Joseph (1983) *One Teacher One School: The Adam Reports on Indigenous Education in 19th Century India*. New Delhi: Biblia Impex P Ltd.
- Kumar, Krishna (1988) « Origins of India's 'Textbook Culture' », *Comparative Education Review*, 32 (4); p. 452-453 & 457-464.
- Kumar, Krishna (2005) *Political Agenda of Education: A Study of colonialist and Nationalist Ideas*, 2nd Edition. (New Delhi: Sage).
- Kumar, Krishna and Sarangapani, P.M. (2004) « History of the quality debate » *Contemporary Education Dialogue* 2(1): p. 30-52 — Also an invited paper submitted as a part of the Global Monitoring Report of the UNESCO EFA 2005.
- Kale, Pratima (1970) *The guru and the professional: The dilemma of the secondary school teacher in Poona, India*. *Comparative Education Review*, 14(3), p. 371-376.
- Naik, J.P. (1979) « Equality Quality and Quantity: The elusive triangle in Indian Education ». *International Review of Education*, 25(2/3): p. 167-185.
- Radhakrishnan, P (1990) *Indigenous Education in British India: A profile*. *Contributions to Indian Sociology* 24(1): p. 2-27
- Sarangapani, P. M. (2003) *Constructing School Knowledge: An Ethnography of Learning in an Indian Village*, New Delhi: Sage.
- _____ (2006) *The Tyler Paradox*. *Contemporary Education Dialogue* (Special Issue on National Curriculum Framework 2005), Vol. 4, No. 1, p. 119-141.
- _____ (2009) « The Open Classroom and its Critics » in *Concerns, Conflicts and Cohesions: Universalization of Elementary Education in India*, Ed. Preet Rustagi, (New Delhi: Oxford University Press), p. 191-209.
- _____ (2010) « Quality Concerns the Extra National Dimension » in *Contemporary Education Dialogue*, 7(1):p. 41-57.

NOTES

1. La caste des intouchables (NdT).
2. Hoshangabad Science Teaching Programme (HSTP).
3. Aided District Primary Education Programmes (NdT).

4. Mouvement pour l'éducation pour tous (NdT).
 5. *Mastery-learning* en anglais : concept développé par Bloom (NdT).
 6. Le terme *saffronisation* est un néologisme politique indien (qui tire son nom de la robe couleur safran que portent les hindous *samyasis*) utilisé pour faire référence aux politiques des nationalistes hindous (*Hindutva*) qui cherchent à glorifier la culture et l'histoire hindoue. (NdT ?)
-

INDEX

Palabras claves : curriculum, pedagogía, reforma de la educación, sistema educativo colonial

Keywords : curriculum, pedagogy, educational reform, colonial educational system

Mots-clés : curriculum, système éducatif colonial, pédagogie, réforme de l'enseignement

Index géographique : Inde

AUTEURS

PADMA M. SARANGAPANI

Padma Sarangapani travaille à l'Institut du changement économique et social de Bangalore, Inde. Auparavant, elle a travaillé à l'École d'éducation, Institut Tata des sciences sociales, Bombay. Sa thèse était une ethnographie de l'apprentissage dans une école de village indien. Depuis, elle a mené des recherches sur la transmission des savoirs indigènes dans une communauté tribale, sur les récentes réformes curriculaires du gouvernement indien et sur des organisations non gouvernementales (ONG). Elle s'intéresse à la formation initiale et continue des enseignants, ainsi qu'aux programmes de troisième cycle en éducation. Courriel : psarangapani@isec.ac.in