

## Placer « la vie dans la classe » au cœur du débat sur la qualité de l'éducation en Inde

**Manabi Majumdar**

Traducteur : Hélène Bréant

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/7680>

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Référence électronique

Manabi Majumdar, « Placer « la vie dans la classe » au cœur du débat sur la qualité de l'éducation en Inde », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque 2019 : Conditions de réussite des réformes en éducation, mis en ligne le 11 juin 2019, consulté le 12 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7680>

---

Ce document a été généré automatiquement le 12 juin 2019.

© Tous droits réservés

---

# Placer « la vie dans la classe » au cœur du débat sur la qualité de l'éducation en Inde

Manabi Majumdar

Traduction : Hélène Bréant

---

- 1 Dans un pays comme l'Inde où coexistent d'innombrables formes d'inégalités sociales, on sait depuis longtemps que le système scolaire est enchâssé dans le « champ social du pouvoir », et que la réussite et les chances en matière de scolarité (ou l'absence de ces dernières) dépendent dans une large mesure de déterminants sociaux favorables ou défavorables – en un mot, « l'extérieur » compte. Néanmoins, tout en gardant à l'esprit ces facteurs contextuels de nature sociale et structurelle, cet article vise à mettre l'accent sur « l'intérieur », sur ce que les écoles et les enseignants peuvent faire ou ne pas faire pour animer l'espace intérieur de leur salle de classe d'une culture démocratique d'interaction libre et sans hiérarchie, pour insuffler à leurs élèves un esprit curieux, une réflexion critique, et pour leur inculquer l'empathie (Apple, 2002 ; Rose, 2014). Cet article plaide donc pour que le débat sur la qualité, comme on l'appelle, tourne d'abord et avant tout autour des modalités internes au fonctionnement du système scolaire.
- 2 Cependant, la salle de classe à proprement parler est un vaste sujet – d'où le nombre limité de questions que nous traitons ici, au risque d'être parcellaire et lacunaire : De quel type de vie sociale les enfants font-ils l'expérience en classe ? Les inégalités sociales y sont-elles reproduites ou réduites ? Il s'agit certainement d'une aune à laquelle mesurer la qualité de la vie à l'école. De même, la scolarité est-elle une « course aux bonnes notes » individuelle et acharnée, ou bien une quête collaborative et partagée en vue de développer un certain « goût de comprendre » (Kumar, 2018 ; Majumdar et Mooij, 2012) ? Il est utile de souligner que le débat indien actuel sur la qualité de l'éducation, qui se concentre sur la médiocrité du niveau scolaire et sur l'indigence des performances des élèves en matière d'apprentissage, tend à insister sur ce que l'on pourrait appeler « la vision de la responsabilité individuelle » de la qualité, quitte à traiter avec une certaine négligence les défaillances systémiques qui barrent la route de réformes en éducation à la

fois qualitatives et garantes d'une meilleure équité. Il est important de se demander par exemple, et ce quoique la question ne soit pas souvent posée, si l'on a besoin d'un système qui fait échouer les élèves du fait d'un rationnement des places à l'école. Plus important encore, « cette fabrique mondiale d'une crise de l'apprentissage », pour citer Rampal (2018), risque fort de détourner notre attention des « pratiques des salles de classe les plus propices aux apprentissages et à la réussite ».

- 3 De même, la vision de la qualité centrée sur la responsabilité des enseignants fait de leur « absentéisme » présumé le moteur principal d'une école pensée comme un « moulin à enseigner » inopérant, au prix d'un désintérêt relatif pour leur besoin crucial de développement professionnel, d'indépendance et de liberté dans leur engagement en faveur de la justice sociale à travers la manière dont ils façonnent l'univers des apprentissages et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école. Certes, la qualité de l'enseignement est un facteur essentiel pour la réussite et les apprentissages des élèves, mais pour la garantir, les enseignants doivent être traités par le système comme des professionnels, pas comme de simples engrenages asservis à la roue de l'éducation.
- 4 De nouveau, les élèves sont individuellement tenus pour premiers responsables de leurs faibles résultats en matière d'apprentissage ; ce sont eux qui font l'expérience durable de la peur de l'échec pendant leur scolarité, c'est à eux d'avaler la « pilule amère » de leur échec personnel en fin de cycle s'ils ne réussissent pas les examens à fort enjeu. Il est néanmoins nécessaire et urgent d'avoir un débat sérieux sur la qualité des outils d'évaluation eux-mêmes, qui sont en effet la plupart du temps déployés – selon certains experts – pour tester « l'apprentissage par cœur ». Il est donc possible pour un élève de décrocher de bonnes notes sans avoir nécessairement compris et assimilé les enjeux relatifs au sujet en question. Dans ce cas, le déficit systémique obère la qualité de deux manières distinctes : il fait office d'outil injuste pour éliminer et échoue en tant que mécanisme censé évaluer un apprentissage approfondi.
- 5 Prenons brièvement l'exemple de quelques questions posées lors de l'évaluation externe officielle des élèves de quatrième année d'école élémentaire dans l'État indien du Bengale occidental. Elles nous donnent l'impression d'être, pour la plupart, des questions routinières qui n'évaluent ni les capacités de compréhension conceptuelle des élèves, ni leur aptitude au raisonnement critique. En mathématiques, il leur est ainsi demandé de repérer des nombres pairs et impairs, de citer des unités de mesure du poids, de la hauteur, de la capacité ou encore du volume, d'identifier différentes figures géométriques, de développer des PPCM et des PGCD, etc. Une affinité particulière avec l'Antiquité gréco-romaine se fait sentir lorsqu'on demande aux enfants si « Hérodote est surnommé le Père de l'Histoire » ou si « les amphithéâtres étaient construits comme des stades ».
- 6 Prenez en revanche un ensemble de questions qui partent d'images représentant des femmes accomplissant des tâches ménagères dans différentes régions indiennes et demandez à l'apprenant : « Quelles sont les tâches que votre mère effectue à la maison ? Et votre père ? ». « Pourquoi votre mère ne fait-elle pas ce que fait votre père ? » (et réciproquement) ? L'élève n'est alors pas seulement sommé de décrire la réalité, mais aussi encouragé à développer une réflexion critique sur cette réalité. Comme l'a observé Somerset avec finesse (1997 : 97), « autant que faire se peut, les sujets d'examens doivent servir autant à enseigner qu'à évaluer... ». Il nous rappelle toutefois (p. 91) que « la faiblesse

la plus perverse de nombre de nos épreuves nationales est leur propension à évaluer le savoir passif, inerte... Au contraire, de bons examens évaluent des idées actives... ».

- 7 Débattre des « bons » et des « mauvais » examens ne signifie en aucun cas plaider pour une dilution des enjeux académiques. Et il ne s'agit aucunement de s'élever contre l'importance capitale des normes académiques et d'une pédagogie rigoureuse dans le débat sur une scolarité de qualité. En fait, nous ne devrions pas être contraints de choisir entre une vie de classe stimulante sur le plan des résultats scolaires et une évaluation équitable et intelligente de la réussite des élèves. Les normes et les évaluations sont une sorte de ressource contradictoire : lorsqu'elles sont utilisées de façon juste et créative, elles peuvent aiguïser l'appétit des élèves et leur capacité à satisfaire aux attentes en termes de résultats scolaires. Mais lorsqu'elles sont manipulées pour limiter, rationner et trier les élèves, elles risquent de compromettre le double objectif de qualité et d'équité en matière d'éducation.
- 8 Le débat indien sur la qualité en éducation doit donc être prioritairement axé sur ces questions essentielles qui ont trait à la vie dans la classe.

---

## BIBLIOGRAPHIE

APPLE M. W. (2002): « Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n 4.

KUMAR K. (2018) : « Diagnostic trouble », *Seminar*, 706.

MAJUMDAR M. et MOOIJ J. (2012) : « The Marks Race : India's Dominant Education Regime and New Segmentation », in SLEETER Christine *et al.* (ed.), *School Education, Pluralism and Marginality : Comparative Perspectives*, New Delhi : Orient BlackSwan.

RAMPAL A. (2018) : « Manufacturing crisis : The business of learning », *Seminar*, 706.

ROSE M. (2014) : *Why school ? Reclaiming education for all of us*, New York/London, The New Press.

SOMERSET A. (1997) : « Treating the diploma disease in Kenya : A modest counter-proposal », *Assessment in Education*, vol. 4, n 1.

## RÉSUMÉS

L'Inde présente une palette de nuances quant à la nature des politiques démocratiques qui ouvrent ou ferment les portes des chances de s'instruire pour les masses. Nous nous intéresserons ici à l'éducation préscolaire et élémentaire dans l'État indien du Bengale occidental.

Nous traiterons de la qualité de la « vie dans la classe » au quotidien, dans les écoles publiques : si on sait bien que la réussite et les chances en matière de scolarité dépendent dans une large mesure de déterminants sociaux favorables ou défavorables, cet article met l'accent sur « l'intérieur », sur la qualité de ce que les écoles et les enseignants peuvent faire ou ne pas faire pour animer l'espace intérieur de leur salle de classe d'une culture démocratique d'interaction

libre et sans hiérarchie. De quel type de vie sociale les enfants font-ils l'expérience en classe ? Les inégalités sociales y sont-elles reproduites ou réduites ? La scolarité est-elle une « course aux bonnes notes » individuelle et acharnée, ou bien une quête collaborative et partagée du savoir pour comprendre. On peut agir aussi sur les modalités d'évaluation des élèves, qui trop souvent ne font pas sens pour eux ou les condamnent à l'échec, alors qu'elles peuvent être pour eux des occasions d'aiguiser leur appétit.

India is a continent-like country, with country-sized constituent provinces, and hence is, not unexpectedly, internally differentiated when measured in terms of the dominant educational imagination, educational programmes and policies, and the nature of democratic politics itself, which either opens up or closes down educational opportunity for the masses. What enables the relatively disadvantaged social groups to step into the classroom and continue their school life in some parts of India but disable them from doing so elsewhere is a matter of great import, as it invites us to make use of a comparative lens in order to “learn from India by India”, and to be both critical and constructive in our research and action for universal schooling of quality. This paper has the inherent limitation of not covering the vast and diverse educational landscape of India, trying instead to shed light on only a few corners of this huge canvas, grounding the discussion mainly on preschool and elementary education in the Indian state of West Bengal.

The paper addresses the central question of the quality of “classroom life” in its everyday form in government-run schools, against the general backdrop of widespread cynicism with anything public, which is noticeable in recent times in both India and many other parts of the globe. The analyses and arguments advanced here in defence of public education and the larger ethos of democratic education seek to counter this view, without in any way dismissing the role of private alternatives. This reasoning in favour of democratic and inclusive education is, however, not a mere assertion about the inevitable progress of public institutions, but rather an attempt to translate our “constructive impatience” – to borrow the pithy term used by Amartya Sen – with the serious inadequacies of the public education system into effective and egalitarian remedial action.

## INDEX

**Palabras claves** : acceso a la educación, reforma, calidad de la enseñanza, vida escolar, éxito escolar

**Keywords** : access to education, education outcomes, reform, teaching quality, school life, academic success

**Index géographique** : Inde

**Mots-clés** : accès à l'éducation, résultats de l'éducation, réforme, qualité de l'enseignement, vie scolaire, réussite scolaire

## AUTEURS

### MANABI MAJUMDAR

Centre for Studies in Social Sciences, Calcutta, Inde

Professeure de sciences politiques au Centre for Studies in Social Sciences de Calcutta, en Inde, elle développe des recherches sur les politiques d'éducation fondamentale, le travail des enfants, les politiques rurales, l'exclusion sociale et la privation de capacités. Elle a notamment publié récemment *English Immersion and Bangla Floatation ? Rendering a Collective Choice Private* (avec Rahul Mukhopadhyay), 2018 ; « Access, Success, and Excess: Debating Shadow Education in India », dans

*Routledge Handbook on Education in India* (2017); « Homogenized Educational Imagination and Polarized Educational Opportunities: Schooling in Contemporary Kolkata », dans *Second International Handbook of Urban Education* (2017) et, avec Jos Mooij, *Education and Inequality in India: A Classroom View* (2011).

manabi@cssscal.org