



HAL
open science

Types d'éducation formative en Indonésie. Qualité relationnelle et formalisation

Jean-Marc de Grave

► **To cite this version:**

Jean-Marc de Grave. Types d'éducation formative en Indonésie. Qualité relationnelle et formalisation. Jean-Marc de Grave. Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage, Presses universitaires de Provence, pp.179-204, 2012, 9782853997997. halshs-03518250

HAL Id: halshs-03518250

<https://shs.hal.science/halshs-03518250>

Submitted on 18 Jan 2022

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

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

Types d'éducation formative en Indonésie

Qualité relationnelle et formalisation

Jean-Marc de GRAVE

Ce texte propose de prendre comme objet principal le cadre relationnel qui préside à la transmission d'activités de premier plan telles que j'ai pu les observer en zone culturelle javanaise en Indonésie : scolarisation en lycées, en école coranique, danse et arts martiaux. Au travers des conceptions javanaises classiques en matière de formation et au travers des idéaux éducatifs des premiers nationalistes, nous verrons ainsi que le contenu d'apprentissage, qu'il soit scolaire ou extra-scolaire, n'est pas forcément la principale préoccupation des enseignants et des responsables d'écoles. Nous verrons aussi à travers l'étude de lycées d'excellence que l'élaboration d'un contexte relationnel qualitatif en milieu scolaire peut être conciliable avec une réussite en matière de résultats formels.

Dans les remarques de conclusion, je synthétiserai les différents résultats obtenus en les comparant simultanément entre eux suivant un rapport tripartite de relation sociale et humaine, de relation au lieu et de relation au temps, que j'appellerai « relation intégrée » (RI). J'entends par relation intégrée une relation dans laquelle s'intègrent positivement les paramètres d'espace et de temps aux paramètres humains, et qui s'oppose en cela à la relation de contrainte, laquelle se caractérise par des écarts ou des oppositions plus ou moins marqués entre les trois aspects (humain-temps-espace). De plus, étant donnés les facteurs constitutifs de lieu et de temps, la relation intégrée s'apparente à un rapport social au sens plein du terme (cf. Durkheim 1937 : 3-11) et non à un simple rapport interpersonnel. Il va de soi qu'elle induit l'existence simultanée de son propre opposé de par les règles sociales qu'elle implique, c'est la comparaison qui nous permet de mesurer la teneur des écarts en cause.

Je terminerai l'article en évoquant les problèmes généralement consécutifs à un contexte qui survalorise l'acquisition du contenu en reléguant la socialisation à un simple rôle instrumental – ou n'en tient tout bonnement pas compte –, puis en évaluant les limites possibles de la mise en place d'une RI.

L'apprentissage traditionnel javanais : *nyantri* « résider chez le maître »

Les activités éducatives et formatives traditionnelles telles que la littérature, le théâtre et la danse classiques, le théâtre d'ombres, l'art martial *pencah*, ainsi

que l'initiation rituelle, étaient transmises et pratiquées à Java suivant un même schéma type que l'on retrouve aussi dans d'autres pratiques hautement valorisées comme la forge des kriss ou des instruments à percussion en métal de l'orchestre *gamelan*, et la confection des figurines en cuir du théâtre d'ombres ou l'orfèvrerie. Ce système ancien est glosé sous le terme *nyantri*, forme verbale de la base *santri*, dont Jan Gonda (1973 : 362-363) estime qu'elle est issue du terme sanskrit *sattri(n)* – « personne vivant dans un foyer ou, plus généralement, dans une résidence religieuse » et pourrait aussi être liée à la forme sanskrite sud-indienne *śāstrin* – qui désigne les élèves célibataires étudiant les ouvrages scientifiques ou religieux et qui habitaient chez leur maître.

L'alternative à l'hypothèse de J. Gonda est que le terme aurait été importé à travers l'islam. En effet, *santri* désigne aujourd'hui principalement les élèves des écoles musulmanes et a donné forme au terme affixé *pesantren* (*pe - santri - an*), « école coranique¹ ». Néanmoins, la première possibilité reste la plus plausible, puisque *nyantri*, dans son acception javanaise classique, veut dire à la fois apprendre chez un maître et résider chez lui. Il s'agit d'une forme d'apprentissage bien sûr très répandue. Bruno Martinelli (1996) en donne par exemple une description très aboutie chez les Moose du Yatenga (Burkina Faso) où l'on trouve des points similaires très importants comme la valorisation du processus d'attachement social (*ibid.* : 12) et la pratique de pérégrination (*ibid.* : 37-38). Pour rester dans le monde indianisé, on en trouve aussi une très bonne illustration dans l'article de contribution de T. Leucci.

Apprentissage et mariage

Nyantri désigne aussi la relation – convergeant avec la pratique préférentielle de matrilocalité – qui lie l'époux à son beau-père ; elle est considérée comme une relation valorisée propice au transfert des savoirs et savoir-faire. Cet aspect intergénérationnel est explicitement exprimé dans le mariage javanais par le rite *nyantri* dans lequel le père de la mariée est considéré comme un « maître » (*sesepuh* ou *guru*) qui retransmet son savoir au jeune homme. Ceci se déroule tandis que la jeune fille médite seule en attendant la visite des créatures célestes qui la consacreront comme une incarnation de la déesse de la fécondité, Dewi Sri. Ainsi, au travers du terme *nyantri*, le fait que le mariage n'ait pas lieu chez le marié – outre le caractère cognatique du système de parenté javanais, dont l'origine semble remonter à la constitution des royaumes agraires centralisés (cf. Berthe 1968) – est à mettre en rapport avec l'élève qui recherche savoir et expérience ailleurs que chez lui, en perpétuant la tradition javanaise de quête et de pérégrination².

À propos de ce rapport entre beau-père/maître//apprentissage/marié, le répertoire théâtral donne des indications éclairantes : on y met en parallèle la « quête de connaissances » (*ngèlmu*) et la fille qu'un maître donne en mariage à un élève. L'exemple par excellence est celui du héros Arjuna (dans le *Mahābhārata*), qui épouse fréquemment une femme dans les histoires où

1 Sur les écoles coraniques, voir plus bas « Cas d'étude du secondaire ».

2 Sur ces différents points concernant le mariage, cf. de Grave (2001a : 64-68).

il intervient. Un apprentissage auprès d'un maître précède toujours le mariage, ainsi la fille du maître figure-t-elle aussi la connaissance que celui-ci a retransmise au héros³. Par rapport à ceci, le mariage javanais est assimilé à un mûrissement : le mariage de Sri figuré par des gerbes de riz arrivées à maturité ; ce mûrissement est aussi marqué par la pénétration dans la maison.

Palais royal, maison, personne et quête de connaissances

La « maison » (*dalem*) par excellence, c'est le « palais royal » (*kraton*), lieu où sont gardées, préservées et cultivées les connaissances les plus abouties – sur lesquelles reposent l'ordre et la vitalité de la société –, intermédiaires valorisés entre société et monde divin.

Dans le prolongement du *kraton*, la maison c'est aussi celle qui figure sur le *gunungan*, la figurine du théâtre d'ombres en forme de montagne cosmique dont le *dhalang* se sert pour marquer l'entrée dans les phases décisives de l'histoire. Cette maison figure au centre d'une représentation cosmologique du monde, des gardiens en surveillent l'accès, ses portes sont fermées. Elle contient le secret de « l'origine et du devenir », secret dont quelques bribes vont être révélées à l'occasion de la représentation rituelle. La maison, c'est aussi la personne de l'être humain comme cela apparaît dans certaines représentations cosmologiques (cf. Headley 1987) et cosmogoniques (cf. Headley 2001).

La pénétration de la maison par les mariés est riche en significations et elle confirme le lien qui s'établit entre union matrimoniale et union liée à la transmission du savoir. Il semble que le point commun principal soit la progression parallèle dans la voie de la connaissance « de l'origine et du devenir de l'être » (*sangkan paraning dumadi*), la procréation comme perpétuation de la vie dans le premier cas, le savoir ésotérique dans le second cas (dans ce cas-ci, on trouve un lien avec la notion de « délivrance », *moksa* ; pour plus de détails, cf. de Grave 2001a : 68).

Ngèlmu : agir activement pour connaître et comprendre

Les notions de *nyantri* et d'« origine et devenir de l'être » sont intimement liées à celle de *ngèlmu* évoquée un peu plus haut. Sur la base nominale *èlmu*, « connaissance, savoir, science », rarement utilisée, la forme verbale *ngèlmu* implique une recherche active et volontaire dans la quête de savoir et de connaissance. Dans les conceptions javanaises, le savoir n'existe pas de façon inerte et détachée, il implique obligatoirement un rapport actif à l'action qui s'accompagne d'une dynamique de modification et d'adaptation de la forme au cours du processus de transmission.

Pour récapituler, nous avons donc un mode relationnel *nyantri*, un rapport à l'action *ngèlmu*, un rapport au lieu *dalem*, et un rapport au temps intergénérationnel⁴. Il convient de préciser que le rapport valorisé au lieu et aux habitants

3 Entretien réalisé avec le *dhalang* (maître rituel du théâtre d'ombres) Ki Sinarito en 1997.

4 Ce rapport au temps, nous l'avons vu, est en fait plus largement ouvert sur l'origine et le devenir de l'existence, mais dans le cadre de cet article, il suffit simplement de retenir qu'il

du lieu transparait notamment dans les notions d'origine indienne de « fidélité » (*setyan*) et de « devoir » (*dharma*) qui sont constitutives du *nyantri* et qui marquent encore très fort le système de relation actuel du sceau des religions anciennes, même au travers de l'islamisation, mais aussi de la colonisation néerlandaise et de l'indépendance à l'occasion desquelles le système formatif scolaire de type occidental – néerlandais en l'occurrence – s'est développé.

Instauration de l'éducation moderne

Le Taman Siswa

L'influence du colonialisme en matière d'éducation doit être placée dans la perspective du changement de structure et de rapports sociaux concomitants. Nous avons vu que le système de transmission *nyantri* s'appuyait sur une morphologie sociale de parenté à filiation cognatique (ou indifférenciée). En parallèle à cet état de fait qui ouvre différentes possibilités d'accès à la terre et à la résidence, le système de transmission nobiliaire n'est pas héréditaire : le statut de noblesse – initialement issu du roi – décroît et se perd à la septième génération en même temps que se perdent les apanages, le droit à la terre et à la résidence. L'introduction progressive du droit néerlandais au XIX^e siècle a interféré dans ce processus biparti en permettant aux résidents d'origine noble une transmission héréditaire de leurs biens fonciers. Ceci a eu une conséquence indirecte vis-à-vis des modes de transmission. En effet, ce nouveau rapport au monde s'est mis en place par l'instauration d'une élite administrative locale pro-coloniale, les *priyayi*, qui reprenait en partie les attributs statutaires et éducatifs de la noblesse, dont elle n'était qu'en petite partie issue. De plus, elle prenait à son actif l'éducation hollandaise (hollandais, médecine, droit, mathématiques, administration, technologie) que mettait à sa disposition le gouvernement colonial dès le milieu du XIX^e siècle (cf. Bertrand 2005 : 466-469; Van der Wal 1961 : 11).

Les nationalistes ont dénoncé l'accès limité à ce nouveau type d'éducation. En fait, l'accès à la scolarisation pour les natifs semble malgré tout avoir été précoce dans le processus de développement scolaire de type occidental (cf. De Kat 1932 : 236, 242), avec pour l'époque un nombre relativement élevé d'élèves partagés entre les écoles gouvernementales et les écoles privées – essentiellement religieuses pour ces dernières (missionnaires ou musulmanes) –, soit par exemple 158 787 écoles, pour 39 millions d'habitants en 1908, et 2 178 732 écoles, pour 70 millions d'habitants en 1940 (Van der Wal, *op. cit.* : 7, où l'auteur donne aussi des points de comparaison; voir De Kat, *op. cit.* : 262). Il reste toutefois vrai qu'il y avait une éducation hiérarchisée en écoles « villageoises », écoles de « seconde classe » et écoles de « première classe » (cf. De Kat, *ibid.* : 243-262), et que le pourcentage d'Indonésiens dans les écoles proprement hollandaises est resté faible (Van der Wal, *op. cit.* : 693, 697). Le développement des écoles « privées » semble avoir été encouragé par le gouvernement colonial, aussi bien pour les musulmanes que pour les chrétiennes.

est intergénérationnel. Pour une présentation du calendrier javanais, voir Damais (1967) et de Grave (2001a : 343-344).

Selon De Kat (*op. cit.* : 301-302), ce même gouvernement aurait aussi encouragé des écoles à fondement nationaliste comme celles de l'organisation de l'islam réformé Muhammadiyah ou du Taman Siswa, mais précise qu'à partir des années 1920 il a interdit toute propagande subversive et contrôlait les enseignants, ce qui correspond effectivement à la période de développement des organisations nationalistes indonésiennes, et notamment à celle du Taman Siswa.

Pour ce qui nous intéresse plus spécifiquement ici, les nationalistes de l'organisation Taman Siswa ont surtout critiqué le caractère déséquilibré des matières enseignées qui ne faisaient travailler que les facultés mentales au détriment des facultés physiques et émotionnelles. Ils ont développé une approche pédagogique fondée sur les conceptions javanaises d'équilibre entre le « ressenti », la « pensée » et la « volonté » (*rasa, cipta, karsa*; sur ces notions, voir de Grave 2001a et 2007). Revenons quelque peu sur le cas de cette institution inscrite dans l'histoire nationale de la lutte pour l'indépendance.

Dès 1922 (la déclaration d'indépendance date de 1945), l'organisation Taman Siswa (« Le jardin de l'élève ») est fondée à Yogyakarta (Java Centre). Sous l'égide de Ki Hadjar Dewantara, personnage issu de la noblesse éclairée, les animateurs de ce mouvement voulaient établir un modèle d'éducation à la fois progressiste et proprement indonésien. Il s'agissait donc de créer une éducation ouverte à tout le monde dans laquelle les capacités émotionnelles, physiques et intellectuelles de l'être humain seraient éduquées de façon équilibrée⁵. Ainsi, en parallèle à l'enseignement des langues⁶, de l'histoire, de la géographie et des mathématiques⁷, les élèves pratiquaient les arts martiaux, la danse, la musique et le théâtre, avec un enseignement spécifique consacré à la citoyenneté et à l'éthique sociale.

Les thèses du Taman Siswa ont eu quelque écho au ministère de l'Éducation dans les premiers temps, d'autant que Ki Hadjar Dewantara a été le premier ministre de l'Éducation de la toute nouvelle république. Par exemple, un comité ministériel – composé de médecins, de politiciens, de religieux et d'un général –, réuni en avril 1947 en vue de changer le système d'éducation colonial, a formulé une liste des principales caractéristiques que devrait revêtir tout programme éducatif à venir :

- restreindre l'enseignement intellectuel;
- établir un lien entre les leçons enseignées et la vie quotidienne;
- enseigner les activités artistiques;
- mettre en application une éducation visant à former le caractère des élèves;
- enseigner l'éducation physique;
- enseigner des notions concernant la citoyenneté et la vie sociale (Departemen 1993 : 37-38).

Il est difficile de mesurer l'impact effectif du Taman Siswa sur les politiques éducatives et culturelles de l'époque, toutefois les idéaux que l'organisation mettait en œuvre révèlent un état d'esprit anti-colonial – mais pas forcément

5 Pour une présentation générale du Taman Siswa et de Ki Hadjar Dewantara, voir Milcent (1971).

6 Il s'agit en l'occurrence du malais d'où provient la langue indonésienne, langue nationale d'Indonésie. Pour l'histoire de cette langue depuis le VII^e siècle et le développement récent de la politique linguistique la concernant, voir Samuel (2005 : 107-373).

7 Sur le développement des mathématiques en Indonésie, voir Soekirno (1998).

anti-occidental – qui a marqué son temps et qui est cité dans les manuels scolaires actuels.

Aujourd'hui, le centre mère du Taman Siswa⁸ a maintenu, pour les classes du primaire et du secondaire dont il est responsable, la pratique de la danse pour les filles, du *pencak silat* (l'art martial national, voir plus loin) pour les garçons – tous deux obligatoires à certains niveaux, facultatifs à d'autres –, du chant, de la musique et du théâtre. Mais ces activités n'ont pu être maintenues dans les autres centres du Taman Siswa disséminés sur les îles de Java et Sumatra, lesquels se sont davantage alignés sur les matières obligatoires du cursus national⁹.

Le Taman Siswa attachait, et attache encore aujourd'hui, beaucoup d'importance au rapport maître-élève. Ses enseignants ne sont pas considérés comme simples transmetteurs d'un savoir; ils sont responsables de l'épanouissement et de l'équilibre de l'élève. Ils restent donc disponibles à tout moment pour lui, même en dehors des cours et en dehors de l'école, on les appelle des « tuteurs » (*pamong*). Ce système existe de façon assez répandue et non formelle en Indonésie, mais devient difficile à mettre en pratique aujourd'hui du fait de l'éloignement spatial fréquent entre le lieu d'habitation des élèves ou des enseignants et l'école, ou bien du fait du salaire très bas des enseignants, qui les oblige à avoir une activité complémentaire.

Ce que l'on constate en fait, au travers des principes éducatifs fondamentaux du Taman Siswa, c'est la volonté de préserver autant que possible un climat de convivialité et de proximité relationnelle au travers du processus pédagogique, ce qui revient à préserver quelque chose du système *nyantri* (cf. de Grave, 2005), comme cela est explicitement dit par les responsables (Dewantara 1962 : 369-374).

L'écho qu'a eu le mouvement éducatif du Taman Siswa semble n'avoir pas dépassé les années 1950. Nous avons constaté plus haut la mise en place – jusque dans les années 1940 –, l'attrait et le développement rapide de l'école de type occidental, lesquels s'inscrivaient dans le développement concomitant d'une économie de marché. On constate aussi que des stratégies et des directives gouvernementales indonésiennes ont rapidement été mises en œuvre pour promouvoir l'enseignement des sciences : dès 1960, les lois prévoyaient sept facultés de sciences exactes pour trois de sciences sociales (Soekirno *op.cit.* : 183). Ainsi, à l'instar de ce qui s'est passé en Inde entre le projet éducatif initial de Gandhi et la volonté qu'a eue Nehru¹⁰ d'industrialiser son pays, le projet initial du Taman Siswa s'est avéré incompatible avec les nouvelles contingences politico-économiques et n'a pu prendre corps en l'état. Aujourd'hui, le Taman Siswa maintient le caractère idéal de ses principes d'origine, ce qui semble lui concilier une certaine clientèle, mais il semble n'avoir

8 Ce centre se situe rue du Taman Siswa, à Yogyakarta, un peu au sud du palais royal de Pakualam à la famille duquel était rattaché Ki Hadjar Dewantara.

9 Un nombre d'élèves qui s'élève à près de 20 % viennent néanmoins s'inscrire dans le centre mère car ils envisagent une carrière artistique et le Taman Siswa leur donne une très bonne base pour ce faire.

10 Lequel – après Tagore en 1927 – a rendu visite au Taman Siswa en 1950 (Dewantara 1962 : 207-209). Sur le cas indien, voir le texte de Samuel Berthet.

pas bien su (ou voulu?) s'adapter aux contingences du développement socio-économique de l'Indonésie. Nous allons voir comment des institutions scolaires contemporaines développant certaines caractéristiques du Taman Siswa se sont, quant à elles, bien adaptées à la modernité.

Exemples d'institutions de niveau secondaire

Dans cette partie qui est consacrée à l'ethnographie de quatre lycées et d'une école coranique, il s'agit de traiter des systèmes de transmission et des systèmes de valeurs en vue de rendre compte de l'importance des échanges relationnels et de l'environnement contextuel dans l'apprentissage scolaire concerné. Le choix des institutions s'est opéré de la façon qui suit. Lorsque je menais mes enquêtes au Taman Siswa, les responsables m'ont beaucoup parlé du lycée Taruna Nusantara – situé à Java Centre aussi, à quarante kilomètres de Yogyakarta – dans le cadre d'une collaboration entre l'armée de terre et le Taman Siswa lui-même, dans la perspective explicite des idéaux de l'organisation du TS, du point de vue de l'armée en tout cas. Il m'a donc semblé indispensable d'y enquêter aussi pour compléter mes données sur le Taman Siswa.

Les résultats de la comparaison concernant le contexte éducatif étant très éclairants quant aux critères de réussite humaine et scolaire, j'en suis venu à enquêter sur d'autres lycées d'excellence – présentant des profils idéologiques différents les uns des autres – pour développer la perspective comparative ébauchée, en particulier concernant le système de transmission. Ces enquêtes, pour être complétées, pourront être suivies par d'autres portant sur des lycées non élitistes afin d'établir une comparaison plus aboutie sur le rapport entre système de transmission et résultats scolaires. Néanmoins, les résultats de ces premières enquêtes sont déjà parlants en eux-mêmes et s'inscrivent pleinement dans la problématique développée. Les exemples utilisés permettent notamment d'établir une comparaison en termes de rapport au lieu et au temps au travers de la socialisation issue du système relationnel propre à chacune des institutions présentées¹¹.

Le lycée Taruna Nusantara

« Les cadets de l'Archipel », a été fondé en 1990 dans la ville de Magelang. Il est entièrement géré par la fondation de l'armée de terre Lembaga Perguruan Taman Taruna Nusantara (LPTTN) située à Jakarta (on y retrouve le terme

11 Les résultats ici résumés (sauf indication contraire) se fondent notamment sur un terrain mené en déc. 2005/janv. 2006 à Yogyakarta. Ils proviennent d'entretiens avec les responsables (chef d'établissement, surveillant général et responsable du programme), des élèves (au moins 6 élèves par lycée à parité de genre (sauf pour le lycée non mixte de Britto) et de niveau, des parents d'élèves et des anciens élèves, ainsi que l'observation de cours donnés en classe et la documentation fournie par les responsables. Il s'agit d'entretiens ouverts sur une base de thèmes communs : origines sociales, motivations, opinions des élèves sur l'établissement, types de relations des élèves entre eux et avec les enseignants, politique pédagogique et valeurs mises en avant par les responsables et/ou les enseignants. Je remercie chaudement toutes ces institutions pour leur accueil et leur collaboration enthousiastes.

taman qui fait explicitement référence à celui de Taman Siswa). Les cadres du lycée sont des militaires, mais les enseignants sont des civils. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un lycée militaire, même si en dehors des cours règne une ambiance quasi militaire, d'ailleurs seule la moitié des élèves ira en école militaire, les autres élèves iront en université indonésienne, et un petit pourcentage obtiendra des bourses pour étudier à l'étranger.

Comme cela est évoqué un peu plus haut, les responsables ont repris les principaux éléments éducatifs du Taman Siswa : importance accordée aux activités artistiques, pratique obligatoire de l'art martial *pencak silat* et utilisation aboutie du système de « tuteurs » (*pamong*) pour la relation maître-élève¹². La mise en pratique de l'enseignement presque idéal qui est dispensé dans ce lycée est rendue possible du fait de l'internat complet auquel sont soumis tout à la fois les élèves, les enseignants et les cadres administratifs. Ainsi, tout élève a la possibilité de rendre visite à l'un de ses professeurs à tout moment, en dehors des heures d'activités formelles.

Levés à 5 heures du matin, les lycéens se couchent à 11 heures du soir¹³. Entre ces deux pôles horaires, ils ont des activités en continu avec alternance des matières mentales, physiques et artistiques. Ils ont été sélectionnés sur concours et entretien afin que l'Indonésie dans toute sa diversité culturelle et religieuse soit représentée. Certains viennent donc de très loin (de Sumatera Nord ou d'Irian Jaya, soit plusieurs milliers de kilomètres).

J'ai pu discuter en détail avec six lycéen(ne)s de l'école. Pour eux, le concours de sélection se présentait comme une chance qui leur était offerte de pouvoir accéder à un enseignement et un cadre très valorisés, en particulier pour trois d'entre eux issus de milieu modeste. On les a prévenus de la discipline qui régnait sur place, mais on les a aussi informés sur le cadre magnifique – vaste et situé en pleine nature, en bordure de ville –, la variété des disciplines et, malgré tout, l'ambiance conviviale, ce qui les a rassurés.

Leur motivation principale, selon leurs propres termes, était d'expérimenter quelque chose de nouveau, qui enrichirait leur vie et leur ouvrirait des perspectives, même si les craintes étaient nombreuses. Sur place, ils reconnaissent avoir mis six mois à un an pour vraiment s'adapter à ce contexte isolé et disciplinaire. Outre les problèmes d'adaptation, ils ressentent un écart relationnel assez marqué entre les différents niveaux scolaires. Dans une même génération, les difficultés sont assez souvent dues aux différences d'origine, étant donné la variété des origines socio-culturelles. Mais par-delà ces difficultés, ils estiment que ces contacts interculturels sont globalement très enrichissants et formateurs.

Concernant la vie de classe, ils trouvent que l'aspect disciplinaire faisant régner le calme, il est plus facile de se concentrer sur ce que dit l'enseignant. Pour ceux qui ont du mal à suivre, il leur est possible de travailler avec leurs camarades ou bien de consulter les enseignants en dehors des heures de cours.

12 Il s'agit du système de tuteur version Taman Siswa où c'est l'enseignant qui est le tuteur. D'après mes observations, le travail en groupe dans la classe semble inexistant. Par contre, les élèves travaillent beaucoup entre eux en dehors de la classe.

13 La pratique de dormir peu est courante en Indonésie.

L'adaptation est difficile aussi pour les enseignants : à la création du lycée, le Taman Siswa a fourni huit personnes. Malgré le salaire quatre fois plus important et le logement fourni, six d'entre elles sont revenues au bout d'un an ; j'ai pu rencontrer l'une d'entre elles. Selon elle la politique pédagogique est trop axée sur le programme académique et les enseignants ont peu de marge de manœuvre pour développer des méthodes plus participatives et plus actives. Depuis, selon les responsables du Taman Siswa, la collaboration engagée entre les deux institutions reste purement formelle. Ils ajoutent que trop de rigidité nuit à l'épanouissement de la personnalité et qu'il vaut mieux « une tête bien faite que bien pleine ».

De plus, les anciens élèves qui reviennent à la « vie civile » pour étudier en université éprouvent en général des difficultés à se réadapter. Pour compenser et garder contact avec leur milieu formatif d'origine, ils se retrouvent au sein d'une association des anciens élèves de Taruna Nusantara qui leur apporte aide et soutien¹⁴.

Le lycée SMA 3¹⁵

Il s'agit d'un des lycées d'État les plus réputés de Yogyakarta. Il se situe au cœur de la ville, dans le quartier bourgeois et catholique de Kota Baru, un peu au sud du campus universitaire de Gadjah Mada, le plus ancien du pays. Ce lycée a été créé à l'issue de la Seconde Guerre mondiale, alors que les Hollandais voulaient reprendre possession de leur ancienne colonie par la force armée. Des lycéens indonésiens qui ont pris part au combat sont morts par balles. En hommage à ces victimes, les fondateurs et dirigeants successifs du lycée SMA 3 s'efforcent d'insuffler une ardeur de combattants à leurs élèves en « développant de façon harmonieuse leurs capacités cognitives, émotionnelles, spirituelles et sociales »¹⁶.

Les classes de ce lycée sont essentiellement scientifiques et 70 % des élèves sont des enfants d'enseignants, en majorité du supérieur. Ils sont admis sur dossier et entretien. Les discussions tenues avec les élèves révèlent ce qui les a attirés dans ce lycée, à savoir :

- la fraîcheur du site, la verdure et les arbres ;
- l'espace (une grande cour, des salles spacieuses, un stade) ;
- la proximité (pour certains d'entre eux) ;
- la réputation de sérieux et de tolérance religieuse du lycée.

Par ailleurs, ce qui leur plaît le plus dans ce lycée se présente comme suit :

- Les relations entre les élèves des différents niveaux sont égalitaires, les cadets ne se sentent pas tenus à l'écart par leurs aînés, ils n'hésitent d'ailleurs

14 L'ethnographie de ce lycée a eu lieu durant l'été 2001 et a nécessité une demande préalable formelle auprès des responsables de la fondation Lembaga Perguruan Taman Taruna Nusantara évoquée plus haut. Elle a été complétée par des entretiens avec des anciens élèves du lycée et des responsables du Taman Siswa.

15 *Sekolah menengah atas*, « École intermédiaire supérieure », équivalent indonésien de « lycée ».

16 Entretien réalisé en janvier 2005 avec la directrice du SMA 3. Elle a aussi spécifié qu'outre les excellents résultats nationaux obtenus, des élèves avaient alors récemment remportés des championnats internationaux en anglais et en physique.

pas à demander à ces derniers aide et conseil pour le travail et les difficultés qu'ils rencontrent. De nombreuses activités sont organisées – comme des rencontres avec les anciens élèves du lycée – qui permettent aux élèves des différents niveaux de faire connaissance. Ces activités les rassurent et construisent un pont vers la vie active. Ils apprennent ainsi à créer des relations, selon leurs propres mots, et sont certains que cela les aidera plus tard.

- Les activités extérieures et hors programme sont très nombreuses (le *pencak silat*, le *jiu jitsu*, le scoutisme, les « amoureux de la nature », le journalisme amateur, les organisations d'élèves, etc.). Ils apprécient aussi les cours complémentaires comme la danse et l'artisanat.
- Il y a de très bonnes relations entre les filles et les garçons. Pour en juger, ils se réfèrent à d'autres lycées qu'ils disent « influencés par la religion », comme le SMA 1, où une distance réglementaire minimum d'un mètre doit être observée entre élèves de sexe différent.

En ce qui concerne le processus d'enseignement lui-même, les entretiens avec les enseignants et les élèves révèlent qu'il se fonde pour beaucoup sur le mode du tutorat en travail de groupe. Il apparaît que ce mode tend nettement à se subdiviser en tutorat spontané (où ce sont les élèves qui forment leur propre groupe de travail) pour les sciences dures, et en tutorat structuré (l'enseignant constitue les groupes) pour les langues et les sciences sociales.

Les enseignants considèrent que la socialisation joue un rôle cognitif important dans l'apprentissage. Les élèves déclarent d'ailleurs mieux comprendre lorsqu'ils reçoivent les informations de leurs camarades : l'ambiance est plus « intime » (*akrab*), ils se sentent plus « détendus » (*santai*) et donc plus réceptifs. Face au professeur, ils se sentent « gênés » (*malu*), surtout lorsque celui-ci est « guindé » (*kaku*).

Un élément nouveau intervient dans ce processus. Depuis la rentrée 2003, la circulaire KBK (*Kurikulum Berbaris Kompetensi*, « Programme axé sur la compétence ») enjoint aux chefs d'établissements d'instaurer chez leurs élèves une autonomie poussée dans le travail : ceux-ci ne doivent plus attendre que l'enseignant leur apporte un contenu préparé, ils doivent chercher par eux-mêmes les données qui leur sont nécessaires. Selon les élèves, ceci atténue le caractère rigide du programme et renforce l'utilité de travailler en groupe pour partager les tâches, mais nécessite une phase d'adaptation assez importante (un à deux semestres, selon les cas).

Le lycée de Britto

Le lycée de Britto est un institut privé pour garçons fondé par les jésuites. Les élèves du lycée sont à 70 % catholiques, 20 % protestants, 8 % musulmans et 2 % bouddhistes et hindouistes. Ici aussi, ils sont recrutés sur dossier et entretien. On s'efforce d'y accueillir aussi bien des élèves de familles démunies qu'aisées en adaptant les frais de scolarité aux budgets respectifs des familles concernées. Selon le directeur et le fascicule reproduit dans le livret de présentation du lycée, les grandes lignes du système pédagogique sont directement liées à la vie du prêtre portugais de Britto qui s'est dévoué corps et âme aux pauvres alors qu'il était en poste en Inde dans la seconde moitié du XVII^e siècle,

ce qui lui a valu d'avoir la tête tranchée. S'inspirant de cet exemple, l'enseignement vise ainsi à former « un homme qui se dévoue pour les autres ».

Il s'agit d'inculquer un haut degré de sentiment éthique sans qu'aucun cours de morale, ni enseignement moralisant ne soit dispensé. Cet apprentissage se fait de façon exclusivement contextuelle. Une fois par an, par exemple, les élèves vont vivre plusieurs jours durant dans des familles démunies et accompagnent celles-ci dans leurs tâches quotidiennes. Ils visitent des prisons, des postes de police, reçoivent en retour la visite de cadres de prisons ou de commissariats, de toxicomanes ou anciens toxicomanes, qui leur font part de leur expérience, et une réflexion est engagée.

Le même type d'approche pédagogique est utilisé pour la discipline. Le lycée de Britto est réputé être celui où règne l'ambiance la plus décontractée de toute la ville, ce qui représente la motivation principale pour laquelle les élèves viennent s'y inscrire (la seconde étant le cadre agréable : verdure, grand stade, etc.). Contrairement aux autres établissements, le port de l'uniforme n'y est pas obligatoire, les cheveux longs et le port des sandales ne sont pas interdits. Sous cette apparente ambiance détendue règne néanmoins une discipline marquée. Les retardataires, par exemple, doivent balayer les locaux ou nettoyer les toilettes.

Le processus d'enseignement suit un schéma similaire. L'ambiance des cours et les relations enseignants-élèves sont aussi détendues. Les lycéens posent des questions et les enseignants passent du temps à fournir les explications nécessaires. En contrepartie, les premiers doivent fournir un travail de recherche personnel très actif, et ceci n'a rien à voir avec la circulaire KBK, il s'agit du mode de travail du lycée. L'une des conséquences de cette habitude est que les élèves ne sont pas obligés d'acheter une liste officielle de livres, comme dans les autres établissements ; ils en achètent au fur et à mesure en fonction des besoins.

Ainsi, la discipline de comportement et de travail, bien que sous-jacente, reste ferme et les élèves mettent un certain temps à s'y faire. Par contre, ils admettent volontiers qu'elle les aide à devenir responsables et à se positionner. Il faut dire qu'à l'instar du SMA 3, l'encadrement de de Britto s'intéresse beaucoup à la qualité relationnelle des lycéens entre eux : en début d'année, les niveaux deux et trois initient les nouveaux arrivants au lycée et à son fonctionnement. Des activités hors programme qui rassemblent les différents niveaux de classe sont aussi organisées. Les lycéens ne se sentent pas ici, non plus, tenus à l'écart ou maltraités par leurs aînés. Il s'établit au contraire entraide et soutien – aussi bien au lycée qu'à l'extérieur –, ce qui leur permet d'affronter le haut niveau d'exigence auquel ils sont soumis. Ils reconnaissent néanmoins que le soutien provient aussi des enseignants.

Autre point similaire avec le SMA 3 : le système de transmission fait aussi appel au tutorat, mais ici exclusivement structuré. L'enseignant place les groupes de travail sous l'autorité d'un chef sélectionné pour ses qualités d'organisation et de socialisation plus que pour ses qualités de réussite dans la discipline.

Le lycée Muhammadiyah 1

Plus couramment appelé Muhi, il appartient à l'organisation musulmane progressiste Muhammadiyah (évoquée plus haut) fondée à Yogyakarta en 1912. L'établissement se situe en bordure de ville et il est pourvu d'un pensionnat qui accueille un nombre important d'élèves d'autres régions. Ceux-ci sont sélectionnés sur dossier et le prérequis indispensable pour y être scolarisé est d'être musulman. Il s'agit dans ce lycée, selon le responsable du programme, d'« assurer une prestation qualitative des élèves, tout en établissant un rapport direct avec l'islam ». L'exemple d'actualité qu'il m'a alors donné est celui du tsunami qui a ravagé l'Asie du Sud-Est et le Sri Lanka : pour les élèves, l'enseignant va donner les explications géologiques du phénomène, puis les mettre en rapport avec les Écritures saintes, en l'occurrence le verset qui explique que « La surface de la terre se déplace comme les nuages dans le ciel. »

Les motivations des élèves pour venir étudier dans ce lycée sont les suivantes :

- il y a un nombre important de matières complémentaires;
- des réseaux d'échanges existent avec l'Australie;
- la scolarisation ne coûte pas trop cher;
- la réputation du lycée est bonne au niveau des résultats.

Ce qui leur plaît au lycée après y être resté, c'est :

- l'ambiance détendue;
- les travaux pratiques qui débutent en deuxième année au lieu de la troisième année;
- les élèves qui viennent de toutes les régions d'Indonésie;
- la complémentarité entre enseignements généraux et enseignement sur la religion.

Certaines jeunes filles apprécient aussi le caractère moral des enseignements, mais elles déplorent qu'il y ait autant de garçons « agités » (*nakal*). L'une d'entre elles – javanaise – déclare aussi avoir mis du temps à s'habituer au port (obligatoire) du voile musulman. Le cadre de vie n'est cité par aucun élève, ce qui n'a rien d'étonnant car il n'y a aucune verdure dans l'enceinte du campus.

Concernant le mode de travail, il apparaît qu'on utilise ici aussi le travail de groupe, tant en classe qu'à l'extérieur (mais, en classe, pas systématiquement comme à de Britto). Les élèves disent beaucoup apprécier ce mode de travail qui permet aux moins doués d'être aidés par les plus doués. Ils l'apprécient d'autant plus qu'il n'y a pas une homogénéité culturelle marquée. Comme beaucoup sont loin de chez eux, ils ressentent le besoin de créer des liens relationnels. Ce faisant, ils apprécient d'avoir l'occasion d'en apprendre sur les régions d'où viennent leurs camarades. Selon eux, le travail en groupe restreint leur permet de mieux connaître les autres élèves et d'apprendre à se placer par rapport aux différentes personnalités.

L'école coranique Lirboyo

L'école coranique Lirboyo se situe à Java Est, en bordure de la ville de Kediri. Elle est liée à l'association du Nahdatul Ulama, le NU, laquelle revendique plus

de quarante millions de sympathisants et qui est la principale organisation musulmane d'Indonésie.

Le NU a été fondé en 1926 à Java Est pour mobiliser l'action de l'islam traditionaliste face à la sécularisation du nationalisme, au communisme et à l'islam réformiste (celui de la Muhammadiyah notamment). Il se compose de la congrégation des oulémas (*ulama*) qui dirigent les écoles coraniques et les ordres soufis implantés dans l'archipel. L'ouléma est un chef charismatique reconnu par ses pairs et par la communauté, qui s'est formé dans les « écoles coraniques » (*pesantren*) en participant au tissage des réseaux, notamment par la tradition de pérégrination fort ancienne dans les communautés religieuses de l'archipel. Cette tradition, souvent constitutive du système *nyantri*, permet à l'aspirant d'acquérir de l'expérience en allant d'un centre à un autre.

Le *pesantren* Lirboyo accueille près de 10 000 élèves, issus du monde rural pour la majorité d'entre eux. Comme la plupart des grands *pesantren*, il développe des activités agricoles et commerciales pour subvenir – au moins en partie – aux besoins de ses habitants, les *santri*. Les élèves participent fréquemment à ces activités.

Les apprentissages de base s'effectuent en général sans pression excessive, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture du Coran pour lequel on considère qu'il vaut mieux que l'élève progresse à son propre rythme pour ne pas en venir à détester ce qu'il apprend. Les meilleurs élèves participent au processus d'enseignement : il y a les assistants (*rois*) et les chefs assistants (*rois am*) en plus des élèves (*murid*) et des maîtres (*guru*).

La situation d'apprentissage hérite ainsi en partie, pour sa forme, du système traditionnel *nyantri* de la période hindo-bouddhiste, dont elle reprend aussi la pratique traditionnelle du *pencak*, l'art martial javanais : nous avons un contexte éducatif fort indépendant du système relationnel de proximité (contexte socioculturel local, famille, voisinage), mais qui en recrée un qui se suffit presque à lui-même dans l'espace de ses propres réseaux¹⁷.

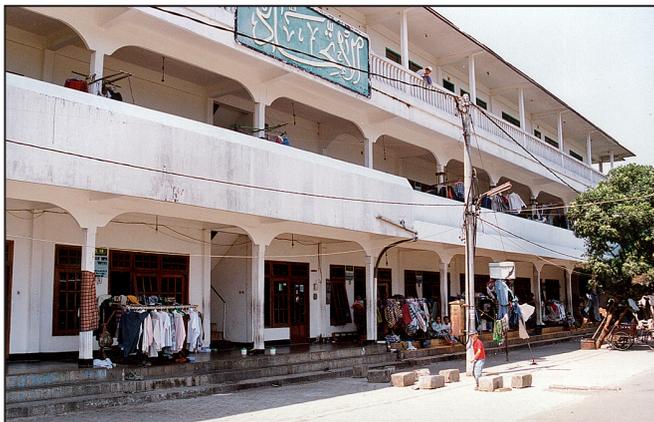


Fig. 1 - Foyer d'étudiants de l'école coranique Lirboyo, Kediri (Indonésie), 2001, photo de l'auteur.

17 L'ethnographie de Lirboyo a été effectuée en septembre 2001, deux ans avant le décès de son dirigeant charismatique Gus Maksum, lui-même alors conseiller du président Abdurahman Wahid.

Remarques

Les études présentées ci-dessus laissent transparaître différentes oppositions constitutives du cadre social et scolaire indonésien : les oppositions « éducation religieuse (de Britto, Muhi, Lirboyo) ou militaire (Taruna Nusantara)/éducation laïque (SMA 3) », « éducation privée (tous sauf SMA 3)/éducation publique (SMA 3¹⁸) », « éducation populaire (Lirboyo)/éducation d'excellence (tous les autres) », « éducation de l'islam traditionaliste (Lirboyo)/de l'islam moderniste (Muhi) ». Comme nous l'avons vu, les lycées décrits sont des « écoles d'excellence » (*perguruan unggulan*). Ils obtiennent des pourcentages de réussite supérieurs à 90 % à l'examen de fin de secondaire. Leurs méthodes d'apprentissage sont donc efficaces au niveau du résultat, mais ce n'est pas tout. Il apparaît que le mode de transmission par tutorat est généralement utilisé. Il est utilisé de différentes façons et il nous renseigne sur le contexte scolaire général.

Le tutorat utilisé chez Taruna Nusantara est centré sur les enseignants. La hiérarchie de statuts y est nettement marquée entre enseignant et élèves, mais aussi entre les différents niveaux scolaires. L'absence relative de travail de groupe en classe est néanmoins compensée par le travail de groupe en dehors de la classe, aux heures d'étude, lequel s'enclave dans une discipline rigoureuse et dans un cadre d'internat total qui s'étend quasiment sur toute l'année scolaire¹⁹. Pour les autres lycées, nous avons pu constater que les formes de tutorat spontané ou structuré sont adaptées localement, mais suscitent toujours un engouement très positif chez les élèves.

Par rapport à cela, il me faut revenir un instant sur le système *nyantri*. Des nombreux entretiens que j'ai eus ces vingt dernières années avec des spécialistes de littérature javanaise ancienne (voir aussi Kuntara 1990), des *dhalang* (maîtres de cérémonie du théâtre d'ombres), des maîtres de danse classique, des maîtres d'initiation rituelle et d'arts martiaux, il apparaît de façon globale que l'élève apprend essentiellement du maître par le biais de l'observation participante. Les phases que ce dernier consacre à un enseignement à proprement parler sont proportionnellement minimales. Ceci nécessite un travail actif de reconstruction de la part de l'élève. Lorsque le maître est à la tête d'un centre (*padhépokan*), c'est en groupe que s'effectue ce travail de reconstruction. J'ai observé un tel travail dans des écoles d'arts martiaux et de danse. Dans ce cadre en grande partie contextuel, il y a une façon de procéder au sein de laquelle l'échange relationnel tient une place prépondérante et semble être la clé du processus d'intégration non seulement des savoir-faire, mais aussi des savoirs réflexifs. Concernant le domaine littéraire, Piet Zoetmulder, grand nom hollandais des études javanaises, enseignait la littérature javanaise ancienne à Yogyakarta où il résidait; ses lectures l'avaient certainement sensibilisé à ce mode de transmission, car certains de ses étudiants que j'ai rencontrés témoignent du fait qu'il les invitait à venir chez lui pour l'observer pendant qu'il

18 Avec Taruna Nusantara situé entre les deux du fait du statut très spécial et quasi autonome de l'armée de terre qui dominait l'armée dans son ensemble, mais aussi le pays jusqu'en 1998.

19 Un nombre important des élèves des autres lycées avec qui j'ai discuté considéraient Taruna Nusantara comme l'élite de l'élite en matière de lycée.

effectuait ses recherches, afin d'apprendre le métier. Cet état de fait n'est d'ailleurs pas spécifique à des contextes de transmission particuliers, il est général au système relationnel javanais jusqu'à aujourd'hui. Il apparaît ainsi, outre le fait que le *nyantri* est omniprésent dans les différents contextes relationnels, qu'il est fortement marqué par les méthodes actives directes et par le tutorat.

Il reste que les modes formatifs et relationnels occidentaux depuis la période coloniale se sont immiscés dans les modes locaux initiaux. Mais comme l'a souligné Marshall Sahlins (1999), il convient d'observer la capacité d'interprétation et d'adaptation des sociétés avant de les qualifier d'acculturées. De ce point de vue, la réussite de ces lycées – à des degrés variables selon les cas – ne tient pas tant aux résultats scolaires qu'ils obtiennent qu'au fait de parvenir à recréer une dynamique d'échange relationnel et pédagogique entre enseignants et élèves, et entre élèves de même classe et de même niveau au travers de méthodes pédagogiques de type tutorat ou monitorat (tous les établissements vus), mais aussi entre élèves de niveaux différents (SMA 3 et de Britto), et entre élèves et anciens élèves (Taruna Nusantara, SMA 3 et de Britto), voire entre élèves et institutions extérieures à l'école (de Britto et Muhi).

Dans de tels établissements, on retrouve ainsi un contexte relationnel qualitatif de proximité – ce qui représente la caractéristique première du système *nyantri* – au milieu d'un cadre urbain pourtant modernisé et dépersonnalisant ; au travers d'un réseau propre à l'école et qui lui est à la fois interne et externe, il s'établit un système de valeurs et des échanges intergénérationnels accessibles aux élèves, qui les orientent *non pas vers la seule vie active, mais dans la vie en général*, et qui leur donnent confiance. Par le biais de ces échanges relationnels, les élèves intègrent les informations dont ils ont besoin pour réussir aux épreuves d'examens. Dans le même temps, ils apprennent à se socialiser, à former des réseaux et à s'intégrer dans des réseaux. Ce modèle d'acquisition des connaissances correspond aux conceptions javanaises en matière d'action évoquées en début d'article, puisque *nyantri* signifie textuellement « agir pour devenir *santri* » et que le terme « connaissance » (*èlmu*) est presque systématiquement utilisé dans sa forme verbale active *ngèlmu*, qui correspond à la conception selon laquelle la connaissance n'existe pas dans l'absolu et de façon inerte ou extérieure, elle n'existe que si l'on agit pour l'acquérir, tant du point de vue cognitif que relationnel.

En parallèle à cela, l'apprentissage par la socialisation conduit les élèves à « s'approprier » le lieu où s'effectuent les échanges, comme cela transparaît nettement dans certaines ethnographies, et selon les propres mots de certains d'entre eux avec qui je me suis entretenu. Bien qu'initialement projetés dans ce lieu étranger qu'est l'école, ils finissent par s'y retrouver « comme chez eux ». Bien sûr, il est plus aisé de reproduire un tel système dans un contexte d'internat, comme c'est le cas avec les lycées Taruna Nusantara et Muhammadiyah 1 (ou l'école coranique Lirboyo). Mais les exemples de SMA 3 et de de Britto indiquent bien qu'il est possible de faire de même dans les lycées où les élèves sont externes.

Ces éléments pédagogiques qui convergent avec les modes de transmission traditionnels vont en fait assez loin dans le détail technique, puisque dans les deux cas – le système *nyantri* et les écoles modernes décrites – l'élève est

amené à fournir un travail actif de reconstruction. Le modèle formatif religieux *nyantri* perdure ainsi de façon adaptée dans les écoles urbaines d'élite, ce qui n'est pas non plus sans rappeler – toutes proportions gardées – le cas de l'Inde, où la volonté initiale de Gandhi de valoriser les savoirs et savoir-faire locaux en les introduisant dans l'enseignement scolaire légal n'a finalement perduré que dans de rares centres s'adressant à une élite urbaine désirant se ressourcer, telle l'école Santiniketan fondée par Rabindranath Tagore (voir le texte de Samuel Berthet²⁰).

Bien que ne se situant pas dans un contexte sélectif d'excellence, l'exemple de l'école coranique Lirboyo indique que le *nyantri* existe encore dans un cadre plutôt agraire, et qu'il implique une très grande partie de la population²¹. Néanmoins, le pendant de ces « écoles d'excellence » et des écoles musulmanes de type *nyantri*, ce sont les écoles dont les rapports relationnels semblent souffrir du mécanisme de reproduction à l'identique dont nous parle Jack Goody (1994) à propos du système éducatif occidental où :

- chaque élève est isolé face à l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage,
- aucun effort particulier n'est fourni pour recréer un climat d'entente sociale cogénérationnelle et intergénérationnelle²².

En définitive, cette étude souligne certains aspects du système éducatif occidental en ce qu'il insiste davantage sur l'objectif à atteindre en matière de résultats formels que sur le vécu de l'action²³. Il ne s'agit pas d'une caractéristique en soi, mais d'une conséquence du système social, ce que constatait déjà Durkheim (1922 : 42-46²⁴). Ce système – comparativement parlant, s'entend – isole relationnellement les personnes pour en faire des « individus » auxquels il revient, comme l'a déterminé Louis Dumont dans le prolongement des travaux de Marcel Mauss, d'établir le rapport entre les représentations sociales et leur propre action (Dumont 1991 : 291²⁵).

20 Ki Hajar Dewantara (*ibid.*) tenait d'ailleurs en très haute estime l'école Santiniketan.

21 Certaines écoles coraniques semblent tout de même avoir été touchées par le virus de l'excellence.

22 Ces conclusions proviennent d'enquêtes effectuées dans deux *madrasah* (2005 et 2006), un collège et un lycée « ordinaires » (2005 et 2006), et des nombreux entretiens que j'ai eus avec des enseignants et des élèves, ayant moi-même fréquemment enseigné lors de mes six années de présence sur le terrain.

23 Des exceptions existent néanmoins dans les méthodes dites alternatives (Freinet, Steiner, etc.) dont certaines se sont développées en Extrême-Orient telles celle de Montessori en Indonésie, voire y ont connu un certain succès comme celle de Dewey en Chine et au Japon. D'autres exceptions relatives existent aussi en Occident à l'échelon national comme en Finlande ou en Suède.

24 Cf. notamment : « Si l'on commence par se demander ainsi quelle doit être l'éducation idéale, abstraction faite de toute condition de temps et de lieu, c'est qu'on admet implicitement qu'un système éducatif n'a rien de réel par lui-même. On n'y voit pas un ensemble de pratiques et d'institutions qui se sont organisées lentement au cours du temps, qui sont solidaires de toutes les autres institutions sociales et qui les expriment, qui, par conséquent, ne peuvent pas plus être changées que la structure même de la société. » (*ibid.* : 44-45).

25 Bien sûr, le fait d'isoler par exemple les meilleurs éléments en matière de résultat scolaire pour les faire progresser plus vite, permet de les introduire plus rapidement dans la vie active et, le cas échéant, cela peut profiter au système social tel qu'il se présente. Mais cela profite-t-il plus au système ou à l'individu ? Cela profite-t-il au système social élargi ou à certains registres particuliers de ce système (économique, scientifique ou politique, par exemple). Il apparaît au

Une caractéristique attenante du système moderne de transmission du savoir, soulignée par le philosophe Pierre Hadot, est qu'il se présente comme une « éducation en milieu artificiel » (1995 : 33). P. Hadot souligne qu'il a été inventé par les sophistes grecs (il lui oppose la valorisation du mode d'existence chez Socrate et les présocratiques) et qu'il reste une des caractéristiques de notre civilisation.

Nous retrouvons ces caractéristiques d'isolement interne (isolement relatif des individus) et externe (isolement du cadre d'apprentissage) en milieu scolaire, et force est de constater que ce que les enfants retiennent le mieux de leur scolarisation – ce que nous-mêmes avons le mieux incorporé – c'est d'être isolés les uns des autres et vis-à-vis de l'enseignant qui leur fait face, ainsi que de l'acte d'enseignement par rapport auquel ils sont réduits à une attitude globalement passive, dans un lieu qui leur demeure fortement extérieur. Il en résulte une forme de discipline garante d'une certaine forme d'égalitarisme et d'une forme de liberté contextuelle liée à l'essor de la démocratie. Mais, il en résulte aussi le risque de progressivement trop formaliser ce recul que l'on a par rapport aux actions empiriques et sociales.

Ce processus est en grande partie lié à la survalorisation des savoirs par rapport aux savoir-faire (cf. Sigaut 1991, 2002 ; Mauss 1993b), à la dévalorisation de la dimension pratique par rapport à la théorie (voir Bourdieu 1972), au point d'en oublier que la théorisation revêt aussi une dimension pratique. Les exemples fournis dans cette étude (en perspective avec le système *nyantri*), indiquent que du point de vue de la transmission, l'incorporation du savoir obéit à des lois similaires à celles du savoir-faire, celle notamment – comme l'a souligné Maurice Bloch (1991) – d'une assimilation qui s'établit progressivement avant que les automatismes ne viennent confirmer l'intégration définitive au schéma corporel²⁶. La mise à l'épreuve constamment reconduite *en situation de relation sociale éducative* à l'école semble bien être un facteur décisif de cette intégration. Le système de transmission *nyantri*, qui ne laisse pas transparaître d'opposition marquée « théorie/pratique », insiste par contre sur ce tiers aspect.

Complémentarité des systèmes formatifs non scolaires et scolaires

La première partie de cet article a consisté à présenter les valeurs traditionnelles javanaises de « devoir » et de « fidélité » relatives à la pratique relationnelle *nyantri* et au rapport actif à l'action d'apprentissage *ngèlmu*. Dans la seconde partie, j'ai évoqué certains aspects de la mise en place du système scolaire moderne indonésien au xx^e siècle. La troisième partie de cet article s'est attachée à décrire les principales caractéristiques de l'école coranique

minimum que cela ne résout pas la question de la qualité relationnelle. M. Mauss, déjà, notait : « La poursuite brutale des fins de l'individu est nuisible aux fins et à la paix de l'ensemble, au rythme de son travail et de ses joies et – par l'effet en retour – à l'individu lui-même. » (1924 : 272).

26 Dans l'analyse de M. Bloch, la mise en avant excessive du média linguistique masque les autres éléments importants qui interviennent dans les processus de transmission.

et des lycées ethnographiés, les valeurs qu'ils mettent en avant et, surtout, les modes de transmission qui y sont utilisés tels que présentés par les responsables, les enseignants et les élèves, pour interpréter comparativement les résultats au prisme des notions vernaculaires. Il va maintenant s'agir de voir en quoi les idéaux des penseurs indonésiens de la période nationaliste en matière d'éducation équilibrée persistent, malgré tout, à la fois dans le cadre scolaire et, pour beaucoup, en dehors de ce cadre.

Clifford Geertz a effectué dans les années 1950 le terrain de recherche ayant abouti à son ouvrage *The Religion of Java*, issu de sa thèse de doctorat. Il y déclare notamment que le *pencak* est un art mourant (1960 : 157). Pourtant, à cette époque une fédération nationale existait déjà. Un engouement très fort poussait les nationalistes à développer l'art martial, omniprésent dans l'archipel malais – sous d'autres appellatifs régionaux, comme *silat*, par exemple –, dans une structure moderne, en s'appuyant sur les réseaux traditionnels²⁷.

Pour ce qui nous intéresse ici, il convient de souligner l'importance formative du *pencak* et du *silat*. J'ai souligné ce point sous différents aspects (cf. de Grave, 2007, 2003, 2001a, 2000, 1996) en montrant qu'en parallèle aux techniques corporelles – lesquelles induisent l'intégration de capacités psychomotrices très élaborées – est retransmis un pan entier des savoirs et savoir-faire locaux : connaissance du répertoire classique et des cosmologies, systèmes de valeurs, de références, de déférence, de relations (les notions de « devoir », de « fidélité », la relation *nyantri*, notamment), classifications socio-cosmiques et catégorisations vernaculaires, pratiques de soins impliquant la phytothérapie, la connaissance des méridiens énergétiques et de l'anatomie du corps. Ces connaissances sont donc à la fois d'ordre théorique et empirique, le premier étant englobé soit dans le second, soit dans le relationnel²⁸.

Cette importance formative se reflète justement dans le nombre élevé d'écoles et de pratiquants que l'on trouve dans toute l'Insulinde. Il existe près de trente courants régionaux, qui comprennent chacun parfois plusieurs centaines d'écoles. Les grandes organisations modernes peuvent compter jusqu'à plusieurs dizaines de milliers de personnes et en former plusieurs centaines de milliers, voire plus, sur plusieurs générations. Il semble bien que les générations masculines d'avant guerre soient toutes passées par ces écoles. Après les périodes troubles de l'indépendance et de la guerre froide (1945 à 1966, environ), beaucoup plus de femmes se sont mises à pratiquer, jusqu'à fréquemment atteindre un tiers des effectifs. D'après mes propres estimations, la pratique semble avoir augmenté consécutivement à la croissance démographique pour atteindre plusieurs dizaines de millions de pratiquants actifs chaque année (je dirais environ 40 millions entre la fin des années 1980 et le début des années 1990, où le nombre d'habitants dépassait déjà 200 millions), ce qui implique au total une bonne moitié de la population indonésienne, si l'on inclut les personnes déjà formées et les responsables.

27 Denys Lombard a quant à lui bien insisté sur l'aspect central du *pencak silat* dans la société indonésienne. Voir Lombard 1973, 1977, et il en parle en de nombreux endroits de son *Carrefour javanais* (1990), voir l'entrée *silat* dans l'index, p. 320, t. III).

28 Sur la dimension éducative et formative des arts martiaux en Asie et en Europe, voir Loudcher 2011.

Par contre, le développement des sports importés, lié à l'urbanisation et à la modernisation du mode de vie, sont devenus beaucoup plus présents à la fin des années 1990, et un désintéressement relatif est survenu à la suite de la crise économique de 1997. Mais nous sommes loin d'être en présence d'un rejet en masse du *pencak silat*, lequel connaît d'ailleurs un essor international marqué depuis les années 1980.

Concernant les systèmes de transmission utilisés, j'ai par ailleurs effectué un travail comparatif poussé entre le système de valeurs et les techniques de groupes javanistes, musulmans, séculiers (2001a et 2008). Les résultats se caractérisent par une sélectivité des techniques et de leur mode de transmission en regard du système de valeurs propre à chacun de ces groupes. Il y apparaît en effet qu'il s'agit bien de différents types de rapport à l'action, à l'environnement et au corps, qui coexistent dans un contexte social élargi. L'analyse révèle nettement que plus les modes de transmission se formalisent, plus se distendent leurs relations au contexte social de proximité – appartenance culturelle, famille, voisinage, etc. –, recréant un cadre de transmission en partie autonome, mais qui s'appuie néanmoins sur le premier, ce qui nous ramène à la constatation évoquée plus haut à propos du contexte scolaire.

Ainsi dans les écoles ritualistes, liées aux traditions orales et aux traditions mystiques çivaïtes, bouddhistes et soufies, on utilise des pratiques de jeûne, de bains d'eau florale consacrée, de rituels et de formules d'invocation ou de protection héritières des traités cosmologiques anciens ; il s'agit en fait de véritables groupes d'initiation rituelle traditionnelle. Par contre, dans les écoles influencées par les courants religieux monothéistes et la sécularisation, on sélectionne les techniques et on n'y utilise essentiellement que les mouvements d'autodéfense et les exercices respiratoires – les éléments précités sont parfois utilisés, mais de façon plus figurative et moins systématique.

Les systèmes de transmission respectifs de chacune de ces orientations varient selon les écoles. Les deux tendances globalement relevées sont les suivantes. D'un côté, le système est fortement localisé. Les séances de pratique sont en général tenues aux périodes de temps propices – suivant le calendrier javanais –, et ont lieu chez le maître, dans sa « maison ». Celui-ci a développé son expérience auprès d'autres maîtres, il a donc développé une maturité de la connaissance des autres. Il s'établit un rapport quasi familial entre lui et ses élèves. Il estime l'évolution de ceux-ci en fonction de leurs capacités propres. Au fur et à mesure que les pratiquants progressent, ils participent eux-mêmes du processus de transmission en s'occupant de leurs cadets. Nous sommes dans un contexte de densité relationnelle dominé par l'oralité et les références religieuses, dans lequel le séjour terrestre représente une phase intermédiaire entre l'avant-naissance et l'après-vie. Les obligations réciproques qui s'établissent de part et d'autre se réfèrent à la notion de « fidélité » (*setyan*).

De l'autre côté, le système est marqué par la délocalisation. Le lieu des séances de pratique est comparativement indifférencié (gymnase, école, université, maison, cour, etc.), il ne bénéficie pas d'une valorisation spéciale ; il en va de même pour les jours choisis pour l'entraînement : ils ne correspondent pas à des dates propices du calendrier javanais, mais revêtent un aspect plutôt pratique. Seuls ceux qui sont formellement mandatés (entraîneurs et assistants)

participent du processus de transmission. Le responsable local est l'entraîneur et non le maître. L'entraîneur n'a pas développé une expérience dense au contact d'influences variées; on s'aperçoit qu'il manque fréquemment de maturité en matière de relations humaines dans le cadre de la tâche de transmission qui lui incombe; ses références culturelles sont aussi à la fois moins développées et, de toute façon, moins sollicitées. Le référent ultime est le programme formel de l'école consigné par écrit de façon assez exhaustive. On note justement une forte influence de la tradition écrite (l'entraîneur possède un recueil du programme et des consignes à suivre, et les techniques sont retransmises de façon très séquencée et décontextualisée) ainsi que l'absence relative d'orientation (dans le temps, dans l'espace et dans les représentations) et de valorisation marquées des activités. L'avancement en grade suit le système d'examens de passage de niveaux.

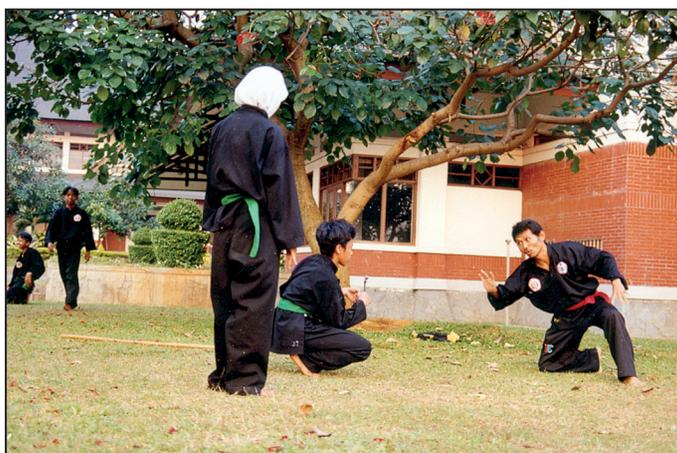


Fig. 2 - Leçon d'art martial au Centre National de Pencak Silat, Jakarta, 2001, photo de l'auteur.

Une perte de densité relationnelle accompagne la simplification des rapports entre les différents membres. Les élèves ne participant pas du processus de transmission, ils se retrouvent isolés les uns des autres face à l'entraîneur (pendant l'entraînement). La pratique étant délocalisée, tout élève – comme protégé par une forme d'anonymat – se sent libre de venir épisodiquement ou de ne plus venir du tout. Ainsi, l'ouverture aux pratiques (nouvelles techniques et nouveaux systèmes de transmission) et aux valeurs d'universalité religieuse ou laïque (monothéisme, rationalisation et scientificité des techniques) semble devoir s'établir au détriment du référent de « fidélité » et de la teneur des relations sociales concomitantes.

C'est dans l'interstice de cette ouverture par les pratiques mises en œuvre – notamment suite à l'introduction de la gymnastique par les Hollandais au début du xx^e siècle (voir De Kat *op. cit.* : 253 et Swan-Po 1964 : 14-40) – que la notion de « sport » (*olah raga*) en vient à modifier le rapport au corps en matière de pratiques corporelles, notamment en séparant ces pratiques des autres registres d'activités sociales énoncées plus haut et caractéristiques des arts martiaux traditionnels (rituels, religion, littérature classique, cosmologies,

soins thérapeutiques, etc.). Outre cette influence plutôt occidentale, les influences asiatiques se font aussi sentir. La forme organisationnelle des écoles de karaté japonaises a par exemple servi de modèle aux écoles javanaises de *pencak*, permettant ainsi à celles-ci de se développer dans tout l'archipel et même au-delà (cf. de Grave 2001a : 225-226, 2009). Ces nouvelles conceptions induisent une sécularisation des systèmes d'apprentissage, et au niveau relationnel, on constate que c'est dès lors plus souvent le maître qui va chercher les élèves – système de marché – que les élèves qui vont au maître, comme dans le système *nyantri*²⁹.

En définitive, les arts martiaux – pratique originellement traditionnelle et qui était au programme du Taman Siswa – sont inscrits au programme d'un nombre important d'écoles du primaire, du secondaire (comme matière obligatoire, donc ; à Java Ouest, ils figurent d'ailleurs dans pratiquement toutes les écoles) et du supérieur (chaque université propose toujours la pratique sportive de plusieurs écoles de *pencak silat* comme matière optionnelle). En dehors du cadre scolaire, les écoles sont encore plus présentes : chez les maîtres, dans la police, à l'armée, dans les services administratifs, dans les sociétés privées (les banques notamment), dans les écoles coraniques, dans les presbytères, etc. On peut donc dire que l'essor qu'elles connaissent dépasse probablement de loin les espoirs que les fondateurs du Taman Siswa avaient formulés à la période nationaliste.



Fig. 3 - Portail d'entrée du Centre National de Pencak Silat, Jakarta, 2001, photo de l'auteur.

Mais elles ne sont pas les seules. Les différents types de danse traditionnelle se sont aussi beaucoup développés dans le cadre scolaire et universitaire en matière optionnelle ou complémentaire, ou bien en dehors : dans les écoles et chez les maîtres, notamment. Les techniques de transmission de la danse se sont elles aussi modifiées. Par exemple, au contact des pratiques hollandaises, les maîtres-chorégraphes javanais ont adopté au début du xx^e siècle le découpage du mouvement corporel et le comptage rythmique qui l'accompagne, alors que

29 Pour une analyse englobante du processus de standardisation des arts martiaux, voir Gaudin (2009).

traditionnellement, ce sont des séquences complètes de mouvements qui sont enseignées aux élèves³⁰.

Dans les régions où j'ai pu l'observer, à Java Centre, Est et Ouest, ainsi qu'à Sumatra Ouest et en Malaisie au Kelantan, la musique traditionnelle continue à se développer et à être très présente. Tout comme la danse, outre dans le cadre associatif et dans des groupes informels, elle figure d'ailleurs aussi au programme des écoles d'arts de l'enseignement supérieur – publiques ou privées –, présentes dans toutes les grandes villes.

Ainsi, si les programmes scolaires indonésiens ressemblent pour beaucoup à ceux que nous utilisons en Occident au niveau des matières enseignées (langues, histoire, géographie, sciences naturelles, mathématiques, physique, chimie, etc. ; nous notons tout de même ici – comme évoqué plus haut – une part importante de l'enseignement consacré à la citoyenneté et à la vie sociale), les activités artistiques et corporelles traditionnelles restent très présentes.

L'essor spontané de ces écoles d'activités traditionnelles (danse, musique, arts martiaux, initiation rituelle), mais aussi de mystique, d'activités de parenté, de quartier ou de tontine, dans le cadre associatif, depuis les années 1970 notamment, répond à un véritable besoin social de maintenir vivant un mode d'action formatif, éducatif et relationnel propre aux Indonésiens³¹. Ce besoin se traduit par la mobilisation d'un nombre très élevé de bénévoles ; rencontrer un(e) Indonésien(ne qui ne fait pas partie d'un ou plusieurs groupement(s) associatif(s) est très rare. Ils consacrent souvent à ces activités un temps et une énergie comparables à leur activité formelle de travail, ce qui concerne aussi les activités liées à la communauté religieuse d'appartenance (différents courants de l'islam, protestantisme, catholicisme, hindouisme, bouddhisme...).

Relation et mode de transmission

Nous avons vu des cas où le mode relationnel traditionnel est actif dans un contexte formel ou moderne (relation *nyantri* dans des lycées, par exemple) ou inversement des cas où les modes de transmission ou de relation d'origines occidentale ou japonaise sont présents dans des activités traditionnelles (la danse et les arts martiaux, par exemple). Ainsi, non seulement les systèmes de valeurs cohabitent ou se surimposent (écoles religieuses devant inscrire un programme laïque dans leur cursus), mais les pratiques formatives s'interpénètrent aussi. Cette complexité idéologique étant posée, il me semble qu'observer les modes de relation et de transmission permet de rendre compte de près de l'état constitutif du lien social et d'éviter de surévaluer l'impact de la modernité sur les pratiques et les mentalités en insistant sur la notion de changement, laquelle ne concerne bien souvent qu'un aspect du processus.

30 Entretien réalisé en 2001 avec Rama Dinusatama, chorégraphe officiel du palais royal de Yogyakarta.

31 Il faut aussi évoquer les associations plus adaptées au contexte moderne : les associations d'étudiants, les ONG, les associations de sport, de loisirs, d'art moderne, d'activités caritatives, de défense des droits de l'homme, d'éducation politique ou d'aide juridique populaire, etc.

Comme l'indiquent globalement les exemples présentés ici, l'enjeu social optimum se situe au niveau de l'échange relationnel, c'est celui-ci qui détermine le contexte d'apprentissage et, s'il est bien mené, l'intégration ou l'incorporation du contenu d'apprentissage par les élèves. Les cas d'étude observés indiquent que certains éléments ayant rapport aux personnes, à l'espace et au temps exercent une influence sur le processus d'apprentissage. C'est le cas d'écart trop importants en matière d'âge, de connaissances et d'expérience entre les sujets apprenants et les sujets enseignants, dans la mesure où cet écart n'est pas atténué par des intermédiaires intervenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est ensuite et consécutivement le cas du rapport au lieu et au temps lorsque les relations impliquées ne parviennent pas à recréer un contexte socio-relationnel dans lequel les sujets se sentent impliqués comme s'ils étaient « chez eux », dans un contexte homogène qui les rassure quand à la validité de leur origine et de leur devenir, à savoir que leur origine et leur devenir ne représentent pas un obstacle à leur intégration dans la mesure où ils sont soutenus par les générations antérieures avec lesquelles ils sont en relation. La relation intergénérationnelle devient ici la clé du rapport au temps. Si le tissu relationnel opère au point de créer ou de recréer un contexte qualitatif dans lequel le sujet apprenant se sent impliqué, le rapport au temps de celui-ci gagne en qualité et perd en contrainte grâce au sentiment de confiance qui naît du système de relation dans lequel il intervient.

Si je prends en compte les écoles évoquées dans le texte qui fonctionnent comme contre-exemple de celles qui recréent un tissu relationnel dans le processus éducatif, nous oscillons entre deux tendances. Dans l'une, le lieu et le temps se présentent en termes de contrainte et de ce fait restent extérieurs aux agents éducateurs et surtout éduqués. Dans l'autre, le lieu et le temps sont inclus dans la relation et ne se posent pas (ou de façon moindre) comme une contrainte, mais plutôt comme un atout naturel; c'est ce que j'appelle une « relation intégrée (RI) » (ou globalement intégrée) : une relation intégrée au temps et à l'espace. Toutes sortes de problèmes sont liés à cette constatation bipolaire (lorsque l'on penche vers le premier pôle), tels l'absence de déférence ou de respect de la part des élèves vis-à-vis des responsables, des enseignants, mais aussi de leurs propres camarades, des locaux d'enseignement, du temps passé en cours, etc.

Les exemples de SMA 3 et de de Britto indiquent qu'il est possible de combiner une relation intégrée et les impératifs cognitivo-temporels des programmes d'État. Il s'agit de deux cas ponctuels et la question qui reste posée à l'issue de mes enquêtes est de savoir si la sélection de base à laquelle sont soumis les élèves participe ou non de façon univoque au climat de RI qui règne dans ces deux institutions (une forme d'effet « reproduction » bourdieusien).

Si je me fie aux informations récoltées, en particulier aux entretiens avec les lycéens, le rôle des élèves apparaît comme central dans l'élaboration de la RI. Mais si central que soit ce rôle, il doit aussi être encadré. Cet aspect peut laisser supposer qu'un pourcentage d'élèves sélectionnés sur des critères différents – de moins bons résultats académiques et comportementaux, par exemple – pourrait aussi s'adapter dans ce contexte de RI, d'autant qu'ils bénéficieraient du support de leurs camarades. Il ne s'agit sans doute pas ici d'un mode

d'éducation intégrative à grande échelle, mais le caractère actif de la méthode mérite que l'on observe de près les effets socialisants que celle-ci présente, car c'est par ces effets que se transmettent contextuellement – et non théoriquement – les valeurs humaines, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

De façon plus large, je relève trois conclusions à la seconde partie du texte qui porte sur les pratiques non réflexives (arts martiaux, danse et, très brièvement, musique) et catégorisées comme moins importantes au niveau des résultats académiques que l'on attend des élèves, mais existant à la fois dans le cadre scolaire et hors du cadre scolaire. Tout d'abord, l'importance et le développement que revêtent ces pratiques dans le contexte indonésien montrent que leur dimension formative est toujours prise au sérieux. Ensuite, le fait que ces pratiques se développent davantage en contexte non scolaire semble indiquer que leur qualité formative nécessite un minimum de non-standardisation de la pratique (techniques, transmission, organisation) afin de mieux s'insérer dans le tissu social. Enfin, une comparaison évidente est à établir avec ce que l'on appelle « loisir » en Occident. Si l'on considère le loisir avant tout comme une activité parallèle à l'activité de travail selon diverses orientations³², il se caractérise surtout aujourd'hui – comme l'a souligné Christian Bromberger (1998) – par son hétérogénéité visant à satisfaire les besoins ou les désirs individuels. La dimension culturelle, lorsqu'elle est présente, est édulcorée et, partant, fortement ou complètement désolidarisée de son contexte social. Ainsi, comparativement, les activités corporelles indonésiennes citées restent encore bien plus que du loisir, elles participent de l'homogénéité et de la cohérence sociales. Il me semble donc difficile de parler d'éducation sans parler d'elles, de même qu'il est difficile de parler d'éducation en Occident sans parler de l'apport du loisir pour les jeunes (et même pour les moins jeunes) tel que le fait Joffre Dumazedier (1988). Celui-ci a en effet montré que c'est dans leurs loisirs que les jeunes développent leurs capacités de prise de décision, de persévérance et de responsabilité, qu'ils développent leur volonté propre, autant de capacités indispensables à la vie communautaire que la formation scolaire sape bien souvent. Ils échappent ainsi, au moins en partie, aux formes de conditionnement liées à un environnement banalisé ou standardisé. La différence entre les deux contextes indonésien et européen, c'est l'expression plus marquée du sentiment d'appartenance sociale d'un côté, l'expression du choix et du cheminement individuel de l'autre.

Bibliographie

- BERTHE Louis, 1968, « Parenté, pouvoir et mode de reproduction – Eléments pour une typologie des sociétés agricoles de l'Indonésie », in Pouillon J. et Maranda P., *Mélanges offerts à C. Lévi-Strauss*, Paris, Mouton.
- BERTHOZ Alain, 1997, *Le Sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob.
- BERTRAND Romain, 2005, *État colonial, noblesse et nationalisme à Java. La tradition parfaite*, Paris, Karthala.

32 À ce sujet, voir les travaux des sociologues Thorsten Veblen, Joffre Dumazedier, Alain Corbin ou encore *Âge de pierre, âge d'abondance* (Gallimard, 1976), de l'anthropologue Marshall Sahlins.

- BOURDIEU Pierre, 2000 [1972], *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil.
- BROMBERGER Christian, 1998, « Introduction », in Bromberger C., *Passions ordinaires – Du match de football au concours de dictée*, Paris, Bayard, p. 5-38.
- DAMAIS Louis-Charles, 1967, « Le Calendrier de l'ancienne Java », *Journal asiatique*, CCLV/1, p. 133-141.
- DE GRAVE Jean-Marc, 2009, « Genèse du pencak silat moderne – La standardisation des arts martiaux indonésiens sous l'occupation japonaise et à l'époque de l'indépendance (1942-1965) », *Les actes de la recherche en sciences sociales*, n° 179, p. 112-117.
- , 2008, « L'initiation rituelle javanaise et ses modes de transmission - Opposition entre javanisme et islam », *Techniques et Culture*, n° 48-49, p. 85-124.
- , 2007, « Quand ressentir c'est toucher. Techniques javanaises d'apprentissage sensoriel », Paris, *Terrain*, n° 49, p. 77-88.
- , 2005, « La souplesse et la rigueur : conceptions javanaises croisées en matière d'éducation et de relation » ; *Actes du congrès du Réseau Asie, 28-30 septembre*, Paris (http://www.reseau-asie.com/cgi-bin/prog/pform.cgi?langue=fr&Mcenter=colloque&TypeListe=showdoc&email=&password=&ID_document=249).
- , 2003, « Dossier sur les arts martiaux d'Asie du Sud-Est (I) », *La Lettre de IAFRASE*, n° 61 p. 15-19.
- , 2001a, *Initiation rituelle et arts martiaux – Trois écoles de kanuragan javanais*, Paris, Archipel / L'Harmattan, Prix Jeanne Cuisinier 2001.
- , 2001b, « Hubungan pendidikan formal dan non-formal di Indonesia – Pencak silat, tari dan cita-cita para pendiri pendidikan di Indonesia » (Relation entre éducation formelle et non formelle en Indonésie du point de vue des fondateurs de l'éducation indonésienne), Padang, *Suluah I-2*, p. 7-10.
- , 2000a, « Transmisi pengetahuan dan nilai-nilai pokok masyarakat Indonesia ditinjau dari ajaran kanuragan jawa » (La transmission des connaissances et les valeurs ultimes de la société indonésienne considérées du point de vue de la pratique du kanuragan javanais), *Jurnal Antropologi Indonesia*, th. xxiv, n° 63, Universitas Indonesia, Jakarta, p. 71-83.
- , 2000b « Un champion issu du palais royal : l'histoire de RM Harimurti », Hommages à Denys Lombard IV, *Archipel*, n° 60, p. 141-166.
- , 1996a, « Une école de pencak silat prise sur le vif », *Images d'Archipel*, n° 52, Paris, p. 77-93.
- , 1996b, « Une école catholique de pencak silat - Tunggal Hati Seminari », *Archipel*, n° 52, Paris, p. 65-75.
- DE KAT Angelino, 1932, *Le Problème colonial*, t. II, *Les Indes Néerlandaises*, La Haye, Martinus Nijhoff.
- Departemen Pendidikan dan Kebudayaan (ministère de l'Éducation et de la Culture), 1993, *Sejarah Pendidikan di Indonesia - Zaman Kemerdekaan (1945-1966)*, (« Histoire de l'éducation en Indonésie – Période de l'indépendance ») Jakarta.
- DEWANTARA Ki Hadjar, 1962, *Karja Ki Hadjar Dewantara – Bagian Pertama : Pendidikan*, Yogyakarta, Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- DUMAZEDIER Joffre, 1988, *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Paris, Méridien Klincksieck, p. 75-108.
- DUMONT Louis, 1991, *Essais sur l'individualisme – Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil.

- DURKHEIM Émile, 1937 [1993], *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- , 1922 [1995], *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- GAUDIN Benoit, 2009, « La codification des pratiques martiales – Une approche socio-historique », *Les actes de la recherche en sciences sociales*, n° 179, p. 4-29.
- GEERTZ Clifford, 1960, *The Religion of Java*, Chicago, The University of Chicago Press.
- GONDA Jan, 1973, *Sanskrit in Indonesia*, New Delhi, International Academy of Indian Culture.
- GOODY Jack, 1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- HEADLEY Stephen C., 1987, « The Body as a House in Javanese Society », in Macdonald C., *De la hutte au palais - Sociétés à maison en Asie du Sud-Est insulaire*, Paris, Éditions du CNRS, p. 133-152.
- , 2001, *From Cosmogony to Exorcism in a Javanese Genesis - The Spilt Seed*, Oxford, Oxford University Press.
- HADOT Pierre, 1995, *Qu'est-ce que la philosophie antique*, Paris, Gallimard.
- KUNTARA Wiryamartana I., 1990, *Arjunawiwaha : Transformasi Teks Jawa Kuna Lewat Tanggapan Dan Penciptaan Di Lingkungan Sastra Jawa*, Yogyakarta, Duta Wacana University Press.
- LOMBARD Denys, 1973, « De la signification du film silat », *Archipel*, n° 5, p. 213-230.
- , 1977, « Les maîtres de silat d'origine chinoise », *Archipel*, n° 14, p. 33-41.
- , 1990, *Le carrefour javanais. Essai d'histoire globale*, Paris, Éditions de l'EHESS (3 vol.).
- LOUDCHER Jean-François et RENAUD Jean-Nicolas (éd.), 2011, *Éducation, sports de combat et arts martiaux*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MARTINELLI Bruno, 1996, « Sous le regard de l'apprenti. Paliers de savoir et d'insertion chez les forgerons Moose du Yatenga (Burkina Faso) », *Techniques et Culture*, n° 28, p. 9-47.
- MAUSS Marcel, 1993 [1924], « Essai sur le don – Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », dans *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, p. 145-279.
- , 1993 [1936] « Les techniques du corps », *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, p. 363-386.
- MILCENT Bénédicte, 1971, « Ki Hadjar Dewantara et l'Association des civilisations », *Archipel*, n° 1, p. 67-87.
- SAHLINS Marshall, 1999, *Les Lumières en anthropologie ?*, Nanterre, Société d'ethnologie.
- SAMUEL Jérôme, 2005, *Modernisation lexicale et politique terminologique : le cas de l'indonésien*, Paris-Louvain, Peeters.
- SIGAUT François, 1991, « L'apprentissage vu par les ethnologues – Un stéréotype? », in D. Chevallier, *Savoir faire et pouvoir transmettre – Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, *Ethnologie de la France*, n° 6, MSH, p. 34-42.
- , 2002, « La formule de Mauss », *Techniques et Culture*, n° 40, p. 153-168.
- SOEKIRNO Ichary, 1998, *Sciences fondamentales, enseignement des mathématiques et pays en développement : rétrospective et perspective – Le cas de l'Indonésie de l'époque coloniale aux premiers temps de l'indépendance : 1818-1965*, thèse de doctorat, Faculté des sciences et des techniques, Université de Nantes.
- SWAN-PO Sie, 1964, *Tinjauan organisasi dan administrasi keolahragaan di Indonesia*, Tesis S2, Fakultas Ilmu Pendidikan Djasmani, Universitas Gadjah Mada, Yogyakarta.
- VAN DER WAL S. L., 1961, *Some information on Education in Indonesia up to 1942*, The Hague, Netherlands Universities Foundation for International Cooperation.