

Maître de conférences HDR au département d'anthropologie de l'université d'Aix-Marseille, **Jean-Marc de Grave** est actuellement en délégation CNRS à l'Institut de Recherche sur l'Asie du Sud-Est Contemporaine (IRASEC), où il effectue des enquêtes sur la transmission des valeurs et des pratiques sociales chez les lycéens de Java Centre en Indonésie.

Mots-clés : initiation rituelle – lycées – apprentissage relationnel – valeurs sociales – éducation – Indonésie

Contenu d'apprentissage, environnement social et relation humaine. Une analyse comparative à partir de Java (Indonésie)

Jean-Marc de Grave,

Institut de Recherche sur l'Asie du Sud-Est Contemporaine

L'image de l'acquisition de savoirs, telle qu'on la trouve traditionnellement à Java, présente un lien privilégié avec un père classificatoire, lien qui conduit au mariage avec la fille de celui-ci. Cette image exprime précisément la dimension socialisante de l'apprentissage comme mode relationnel conséquent. On appelle localement ce mode *nyantri*, à savoir apprendre auprès d'un maître et au sein d'un groupe, le second aspect étant aussi très important dans la mesure où l'apprentissage est communautaire. C'est là une image extrême – car emblématique – du rapport qui s'établit entre le maître (père classificatoire) et l'élève, et dans la perspective d'une étude des modes de transmission, on peut l'opposer à d'autres images extrêmes comme celle des formations à distance répandues en Occident, lesquelles ne nécessitent de rencontrer personne ou presque.

Dans le cas *nyantri* – notion d'origine hindo-bouddhiste ancienne, reprise dans le cadre des communautés musulmanes locales –, la relation est plutôt dense puisque l'élève se trouve intégré à une communauté d'apprentissage explicite et physiquement présente : un père (maître), une mère (maîtresse ou épouse du maître), des frères et/ou des sœurs aîné(e)s et/ou cadet(te)s (en regard de l'apprentissage), sans compter les tantes et les oncles (les cogénérationnels du maître ou de la maîtresse), tous classificatoires : l'apprenti a ainsi peu de chance de se retrouver seul. À l'inverse, l'autodidacte de l'enseignement à distance a peu de chance de ne pas se retrouver seul. À ce titre, il se présente comme un cas poussé de valorisation de l'action individuelle isolée du contexte social global au travers des contacts ponctuels et discontinus qu'il établit dans des milieux sociaux non homogènes entre eux. Cette non-homogénéité s'élabore grâce à une émancipation accrue du contenu d'apprentissage, conférant à ce contenu de nombreuses possibilités de manipulation dans le temps et dans l'espace.

Voici donc deux pôles qui correspondent à deux modes d'apprentissage. Ils révèlent deux types de rapport à l'utilisation des savoirs et deux types de conception sur la finalité de ces mêmes savoirs. En schématisant, dans la première tendance, les savoirs ne sont pas distingués

(ou comparativement peu) de l'environnement social dans lequel ils évoluent, là où, dans la seconde, les savoirs sont isolés à un degré élevé du contexte relationnel de l'espace¹ social considéré. Les liens sociaux et la dimension culturelle font partie intégrante de la première tendance, là où ils se voient réduits à leur plus simple appareil dans la seconde.

Entre ces deux configurations, j'ai travaillé sur les systèmes de transmission de pratiques et de savoirs javanais, indonésiens et plus largement malais. Il s'agit notamment des modes d'apprentissage de l'initiation rituelle javanaise, des écoles indonésiennes et malaisiennes d'arts martiaux, de la danse javanaise et, plus récemment, d'écoles musulmanes et de lycées indonésiens. Les travaux attenants à ces recherches permettent d'envisager les deux pôles que je viens d'évoquer en termes de formalisation/non-formalisation des savoirs et des modes d'apprentissage. À partir des acquis analytiques obtenus sur la base de ces études, je propose ici de développer l'ébauche d'une réflexion plus générale sur le statut des savoirs en rapport à la notion de « contenu ».

Dans la première partie de l'article, je m'intéresserai au rapport qui s'établit entre l'herméticité relative des domaines sociaux et certains systèmes d'apprentissage se caractérisant par une forme de sociabilité qui en vient à nier une dimension ou une présence intégrale de l'espace, du temps et des autres. J'illustrerai ce propos par l'exemple du développement de l'initiation rituelle javanaise dans les réseaux socio-politiques et religieux contemporains comme cas d'étude d'intégration d'une pratique sociale donnée (l'initiation) et de son corpus de savoirs/savoir-faire à des domaines sociaux en cours d'autonomisation.

Ceci me conduira à parler dans la partie suivante des exemples de modes de transmission de cette initiation rituelle, mais aussi de ceux de lycées indonésiens pour développer l'analyse. Celle-ci propose en particulier une critique de l'approche « théorie-pratique » en faveur d'une approche du rapport aux savoirs axée non pas sur les contenus en tant qu'éléments ultimes du processus de transmission, mais les contenus en tant qu'incluant de façon significative l'ancrage social de leur constitution, de leur circulation et de leur transmission.

Les résultats de l'analyse sont donc à comprendre au sein d'une comparaison des systèmes étudiés et non en termes de valeur absolue (de Coppet, 1992)². Considérer le caractère manipulable des contenus comme introduisant un écart entre savoirs et ancrage social permet de mieux comprendre comment ces derniers se positionnent les uns les autres au sein des logiques sociales. Ceci doit corollairement contribuer à prendre le recul nécessaire par rapport aux approches utilitaristes sur l'éducation en milieu scolaire et plus généralement sur les savoirs, qu'ils soient scolaires ou non.

La concurrence relationnelle entre les différents domaines du social

Entre les deux extrêmes d'un mode de transmission localisé dans une communauté d'apprentissage bien déterminée et d'un mode de transmission qui s'élabore dans un environnement très impersonnel, nous avons les systèmes de formation standardisés – parmi lesquels le système scolaire formel – et leurs éventuelles contradictions. On cherche souvent la contradiction et le mauvais fonctionnement là où l'on a appris à les voir : dans les contenus (d'apprentissage), dans leur organisation (les programmes) ou encore dans l'inadaptabilité de ces contenus par rapport à un cadre social plus large. La réponse à ces

¹ - Il faut prendre ici « espace » au sens étymologique où Georges Condominas (1980) l'utilise, c'est-à-dire incluant à la fois le temps et l'étendue.

² - Il s'agit aussi, de fait, d'une comparaison implicite (Dumont, 1983) avec mon contexte social d'appartenance puisque, pour l'analyse, je fais appel à ma propre langue et à la connaissance de faits sociaux similaires observés dans la société française.

questionnements se situe davantage, à mon sens, dans la direction d'une reconnaissance beaucoup plus aboutie de l'interinfluence étroite du système éducatif et du modèle social de référence.

Durkheim – en critiquant Kant et les partisans d'une éducation idéale – pointe cet aspect du doigt :

« Elles [les définitions qui concernent l'éducation] partent de ce postulat qu'il y a une éducation idéale, parfaite, qui vaut pour tous les hommes indistinctement ; et c'est cette éducation universelle et unique que le théoricien s'efforce de définir [...]. À quoi peut servir d'imaginer une éducation qui serait mortelle pour la société qui la mettrait en pratique ? » (1995 : 43)

Son raisonnement inclut bien sûr le lien de l'éducation à l'ensemble des institutions et des pratiques sociales existantes, sans lesquelles « un système éducatif n'a rien de réel par lui-même » (*loc. cit.*).

Mais dans cette explication de la conformation du système éducatif comme dépendant de son intégration aux domaines englobants « de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. » (*Ibid.* : 46), Durkheim semble omettre – au moins en partie – l'influence en retour de ce système sur ces domaines. En sus de cette influence, il faut aussi parler de la persistance de ce système au travers des changements extérieurs immédiatement visibles qui le concernent.

Les exemples sur lesquels j'ai travaillé illustrent bien ces allers-retours avec, notamment, le processus de formalisation très poussé de l'initiation rituelle javanaise (et plus largement indonésienne et malaise) qui prend la forme d'écoles d'arts martiaux modernes (de Grave, 2001). Il s'agit, en particulier, de la reprise systématique de cette pratique, très répandue, par les différentes tendances religieuses de l'archipel, non seulement l'islam traditionaliste des écoles coraniques – qui l'a, selon toute vraisemblance, héritée de la période hindo-bouddhiste précédente – mais aussi l'islam réformé et le catholicisme. Le caractère très populaire de ces écoles, en particulier jusqu'à la fin des années 1990, tient au fait qu'elles sont à la base intégrées aux systèmes de valeurs et aux conceptions rituelles et cosmologiques, mais qu'elle se présente aussi sous des formes adaptées à la modernité, notamment aux conceptions sportivantes. Les réseaux politiques formels, pour des raisons de sécurité policière mais aussi et surtout pour des raisons de notoriété, se sont de fait – durant la période de pré-indépendance des années 1940, la période d'indépendance de 1945-1948, puis de post-indépendance des années 1950 à 1998 – fortement attachés aux réseaux traditionnels et aux groupes modernes des arts martiaux aujourd'hui glosés sous le terme générique de *pencak silat*.

Il en va de même pour les réseaux économiques – avec l'organisation de cours pour les employés des entreprises et des bureaux et le sponsoring de manifestations sportives ou culturelles liées. Dans la même perspective, l'armée, la police, les services publics ou privés emploient des instructeurs, et les groupes politiques ou religieux importants ont leur propre école ou service de sécurité, les deux se recoupant souvent. C'est ainsi que, dans les années 2000, on a pu assister à l'affrontement d'hommes politiques de haut niveau pour se disputer âprement la direction de la fédération nationale de *pencak silat* (de Grave, 2013). L'un d'entre eux, Prabowo, effectivement devenu chef de cette fédération en 2003, a été le principal concurrent de l'actuel président aux élections de 2014.

Au travers de ma recherche, j'ai pu montrer comment les systèmes de transmission de ces groupes se sont construits de façon concomitante à la progression des pratiques scolaires, du mode organisationnel des écoles d'arts martiaux japonaises, des milieux sportifs. On trouve

dans ces systèmes de transmission des marques effectives d'emprunts au contexte scolaire (importance de l'écrit et du programme formel, pratique de l'examen et valorisation du résultat formel, coupure nette entre les enseignants et les élèves, séparation conceptuelle marquée des activités corporelles d'avec les activités mentales ou émotionnelles) et vice versa (présence marquée de ces arts martiaux en milieu scolaire, influence sur les autres pratiques corporelles, influence de l'éthique sociale qu'ils véhiculent).

Si nous définissons l'initiation comme passage ritualisé obligé pour l'accession au statut d'adulte – passage qui consacre l'incorporation des pratiques et des savoirs jugés importants au sein du groupe référent –, le mode initiatique pratiqué doit s'adresser à la (quasi) totalité des jeunes gens intéressés. De ce point de vue, l'école, et en particulier le lycée qui voit ces derniers devenir majeurs, est devenue pour l'Indonésie et pour les régions qui la constituent ce que l'initiation rituelle a été aux Javanais et à d'autres groupes régionaux à un moment donné de leur histoire. L'apprentissage de et l'adaptation à l'environnement cosmologique considéré comme important par les Javanais pour leurs enfants ne le cèdent en rien à l'apprentissage de et l'adaptation à l'environnement social, politique et économique dans le cadre de l'inculcation des valeurs ultimes indonésiennes. Même si les deux processus se chevauchent, on serait bien en peine de dire quel ensemble de valeurs de référence est le plus important aux yeux des personnes concernées à un temps t donné.

Ainsi, pour revenir à cette idée d'allers-retours entre les pratiques liées à des systèmes d'apprentissage et la constitution de domaines du social, il convient de procéder à un effort accru pour montrer précisément où et en quoi ce système de transmission (pratiqué à l'école, dans les groupes d'arts martiaux, de danse et dans tout type de contexte d'apprentissage) produit en grande partie ce modèle social, et où et en quoi ce modèle oriente ou s'efforce d'absorber ce système, ce qui implique de se pencher un tant soit peu sur les questions éthiques et pratiques concomitantes.

En gardant ces questions à l'esprit, je m'appuierai ici sur une des contradictions dont j'ai décrit le processus au travers de différents cas d'étude scolaire (de Grave, 2012b) que je reprends dans la sous-partie suivante : *on désapprend paradoxalement les relations sociales* (ne pas confondre avec la politesse ou le respect des valeurs) dans les systèmes de formation formels de type scolaire, *on les désapprend comme norme de la sociabilité* avant de réapprendre, par l'expérience, à savoir se comporter avec les autres tout en sachant garder ses distances tel qu'on l'a intégré dès l'école³.

On apprend aussi à l'école la validité quasi universelle des savoirs enseignés (censés être plutôt immuables), avant de désapprendre cela dans l'enseignement supérieur, où l'on doit se familiariser avec cette idée nouvelle (pour l'élève) que les sciences – lorsqu'elles ne sont pas transposées pour en faciliter la compréhension – sont en perpétuel mouvement conceptuel⁴. Cette compréhension nouvelle représente fréquemment une véritable révolution interne pour les étudiants débutants qui doivent s'adapter à un nouveau mode de rapport au savoir.

Ces paradoxes ne se sont pas produits d'un seul coup. Ils sont notamment liés à la survalorisation du contenu des savoirs⁵ en lien avec les valeurs sociales dominantes. Dans

³ - L'isolement de l'élève au milieu de la foule de ses camarades de classe face à l'autorité de l'enseignant est l'aspect le plus marquant de ce désapprentissage-apprentissage.

⁴ - Sur ce point, voir notamment Rorty : « Non vocational higher education [...] is [...] a matter of inciting doubt and stimulating imagination, thereby challenging the prevailing consensus » (1989 : 200). Pour une discussion approfondie de la position de Richard Rorty, voir Pierrot, 2012b.

⁵ - Sur ce point, voir de Grave, 2014.

le dialogue des pratiques et des valeurs, ces dernières se voient progressivement réorientées au point de laisser place à d'autres valeurs correspondant à d'autres pratiques (rituelles, religieuses, martiales, scientifiques, gestionnaires...); petit à petit, les pratiques et valeurs se transforment, certains attributs se transmettent d'un domaine à un autre, d'autres sont relégués à l'arrière-plan ou bien disparaissent (Dumont, 1976 et 1983).

Dans le processus de transmission scolaire, certaines pratiques ne sont pas reconnues comme telles car elles nous concernent de trop près pour que l'on puisse les distinguer. Il en va de la sorte pour l'échange relationnel et, avec lui, les modes d'apprentissage qui nous semblent la chose la plus naturelle du monde, mais qui varient de façon marquée d'une région à l'autre, d'un pays à l'autre et, a fortiori, d'un continent à l'autre, sans oublier d'une époque à l'autre; on peut facilement constater cet écart d'une génération à la suivante: les techniques de transmission et le rapport au savoir changent, la génération qui suit semble souvent moins habile que celle qui la précède, aveugle aux modifications implicites qui interviennent progressivement au fil des heures et au fil des ans, et aveugle sans doute aussi à sa propre perte de mémoire de certains éléments du passé.

Plus spécifiquement, qu'advient-il lorsque, au travers de la pratique scolaire (combinée à celle des obligations professionnelles des parents), les coupures relationnelles de l'élève d'avec sa famille, son voisinage et, le cas échéant, sa culture et sa langue d'origine ont été normalisées? Une tension de désapprentissage-réapprentissage, telle celle relevée ci-dessus, certes. Mais, *quid* lorsque le contenu devient de plus en plus abstrait du donné empirique social et environnemental (au simple sens d'environnement physique et social immédiat) et ce de façon quasi systématique? Que devient le regard que l'on jette sur ses proches durant les deux ou trois heures de la journée qu'il nous reste, dans le meilleur des cas, à passer avec eux?

Par rapport à ce processus où les personnes sont prises dans des logiques plus ou moins hermétiquement séparées – famille, école, travail, loisirs... –, il n'y a sans doute pas eu un âge d'or du relationnel, mais différents cas comparables qui situent leurs modes de relation respectifs à des niveaux différents, correspondant à des logiques différentes. La question étant de savoir s'il existe des contextes propices à un relationnel qualitatif dont certains paramètres peuvent être objectivement repérés au travers du triple rapport à l'espace, au temps et aux autres.

Il apparaît ainsi que, en comparant différents systèmes d'apprentissage, quelque chose de primordial se joue au niveau de l'interstice: apprendre (à l'école) en privilégiant le relationnel (humain qualitatif)/apprendre en privilégiant le contenu d'apprentissage (égalitarisme laïque républicain, pourvu de caractéristiques à tendances normatives marquées). Privilégier le contenu exprime deux éléments potentiellement positifs: égalitarisme des chances, évitement des abus (favoritisme, fraude, harcèlement...). Mais les effets secondaires ou pervers concomitants ne sont pas ou sont mal pris en considération. Ainsi, à l'égalitarisme des chances correspondent l'anonymat, le glissement vers une forme d'élitisme au détriment de ceux pour qui le système instauré n'est pas adapté et la part non réductible de subjectivisme des évaluateurs. À l'évitement des abus correspondent la rigidité des rapports, la décontextualisation des relations et l'abstraction des savoirs à transmettre⁶.

Dans ce cadre général, on peut s'interroger sur la dimension négativement socialisatrice de l'impact de la passivité et – pire – de l'échec: que deviennent les rapports humains et l'aisance d'expression développés hors classe? Quelles conséquences les blocages relationnels et cognitifs suscités en classe ont-ils sur la vie globale de l'élève⁷? Quelle

⁶ - Sur ce dernier point, voir Goody: « La mémorisation mécanique d'une série est une chose complexe et délicate à apprendre, et le fait d'y parvenir relève plutôt d'une aptitude assez spéciale » (1994: 188).

⁷ - Sur ce point, voir McDermott, 1993.

influence exercent-ils sur les savoirs qu'il a incorporés et appris par lui-même, dont la valeur passe à l'arrière-plan lorsque l'activité scolaire tente d'accaparer son attention de façon hégémonique ? Cette influence si marquée fait constater à Joffre Dumazedier (1988) que les activités de loisir pratiquées en dehors de l'école – je rajouterai celles de travail, aussi, pour les grands adolescents – sont plus formatives que les activités scolaires pour développer les capacités de prise de décision, de persévérance et de responsabilité, bref, pour que les élèves développent leur volonté propre.

L'observation passive de l'enseignement octroyé en classe et des échanges verbaux qui se réduisent aux têtes de classes et aux enseignants peut ainsi être assimilée à un processus d'acculturation, c'est-à-dire à une introduction trop massive d'éléments extérieurs dans un système de transmission donné. Le procès opère alors au niveau individuel, mais peut aussi s'étendre à tout ou partie du groupe constitué par la classe : ceux qui n'entrent pas ou peu dans l'espace d'échange qui s'établit en rapport au travail scolaire. Outre le fait qu'ils n'incorporent pas de nouvelles données significatives, celles qu'ils possèdent se voient dévalorisées de fait, comme peuvent l'être les savoirs d'un peuple colonisé par un autre peuple qui prétend ses savoirs supérieurs, ou comme ceux des membres d'un village ou d'un quartier à qui on prétend imposer un projet de développement sans (trop) s'intéresser à leurs préoccupations et à leurs besoins réels. Le travail en groupe peut alors atténuer cet effet acculturant en réintroduisant du contextuel là où il fait, parfois cruellement, défaut ; l'échange humain produit de fait du contextuel. Pourquoi, dès lors, le situer en bas de la hiérarchie ?

Ce type d'excès, auxquels sont soumis tous les membres jeunes d'une société, se présente ainsi comme une véritable initiation d'entrée dans le monde adulte – un monde adulte particulier, socio-culturellement marqué pour être plus précis. Victor Turner (1991) en a relevé les caractéristiques (partiellement reprises d'Arnold Van Gennep) de séparation et d'isolement du monde social, puis d'agrégation au monde adulte, passage lors duquel les valeurs sont inversées du fait des mises à l'épreuve et lors duquel les apprentis de l'ordre social sont considérés sur un pied d'égalité. Les élèves qui acceptent le mieux ces excès initiatiques s'inscrivent ainsi dans le processus sélectif – induit par la force des logiques sociales qui dépassent la simple volonté individuelle – des nouvelles formes d'élitisme issues de l'adaptation à un tel contexte d'apprentissage. De ce point de vue, l'obligation morale de scolarité – socialement beaucoup plus importante que l'obligation officielle, car articulée à la mise en pratique des valeurs sociales actives – inscrit l'école comme le fait initiatique majeur des sociétés qui obligent leurs enfants à y séjourner.

Les enfants y apprennent ainsi le modèle relationnel commun⁸. On leur donne aussi la possibilité de se préparer à s'introduire dans un domaine spécialisé, technique, scientifique, littéraire ou autre, ce qui les fait contribuer à la constitution, à l'entretien et à la perpétuation de domaines sociaux séparés. Cette séparation (Dumont, *op. cit.* ; Durkheim, 1905) induit à son tour la difficile communication d'un domaine (niveau macro : politique, religieux, économique...) ou d'un sous-domaine (niveau micro évoqué plus haut : famille, quartier, travail...) à un autre. La spécialisation par disciplines, quant à elle, induit les effets secondaires relevés précédemment comme l'anonymat, la rigidité des rapports et l'élitisme latent. Spécialisation précoce des matières et séparation des domaines complexifient la transmission des savoirs/savoir-faire comme si les processus de formalisation peinaient à

⁸ - Selon Rorty : « so education up to the age of 18 or 19 is mostly a matter of socialization - of getting the students to take over the moral and political common sense of the society as it is » (1989 : 199).

faciliter communication, diffusion et échanges au sein d'un social dont la complémentarité apparaît de plus en plus difficile à préserver.

Outre les exemples d'initiation rituelle javanaise que je reprends dans la partie suivante, ceux de lycées indonésiens que je vais comparativement présenter expriment ces glissements latents. La variété des cours et l'absence généralisée de lien entre les matières enseignées y produisent certains des effets relevés ci-dessus : importance du contenu théorique, apprentissage de la non-cohérence des sous-domaines comme norme... La tendance à l'isolement de la personne, du fait de la domination non discutable de l'enseignant et de l'interdiction pour les élèves de communiquer entre eux, connaît néanmoins dans certaines institutions une sérieuse adaptation et mise en question, comme nous allons le voir. Ainsi, si l'individuation reste la marque des établissements et des systèmes qui insistent sur le contenu d'apprentissage, la description de lycées dans lesquels la circulation relationnelle est valorisée, malgré l'importance accordée au programme national, indique pourtant que les rapports sociaux peuvent aussi être sérieusement pris en considération dans le cadre des enseignements ; les relations sociales qui y sont développées ne se limitent pas à un ensemble de rapports interpersonnels, mais s'inscrivent bien dans un espace donné et dans un temps donné – eux aussi valorisés et non considérés comme simples supports utilitaires –, constituant avec eux un environnement véritable.

Le partage effectif du savoir : ni théorie, ni pratique

Dans un contexte où les secteurs sont clairement séparés les uns des autres, la notion de contenu et les pratiques attenantes facilitent le passage de ces entités (les contenus) d'un secteur à un autre (les savoirs scientifiques vers le cadre scolaire ou vers d'autres supports de vulgarisation notamment, ou encore leur utilisation à des fins politiques, économiques et plus largement idéologiques). En fait, cette notion même de contenu d'apprentissage implique une perspective bien particulière et idéologiquement marquée, où prévaut l'idée problématique d'autonomie. En effet, les savoirs les plus avancés représentent l'aboutissement d'une école de pensée, d'une ou plusieurs lignées de chercheurs. L'autonomie, s'il en est, n'existe que dans les milieux dans lesquels ces savoirs sont appliqués, transposés, réadaptés, récupérés, réutilisés, déformés. Il s'agit donc bien d'une autonomie toute relative.

Le principal problème reste que l'idée d'autonomie s'est imposée et qu'elle poursuit son chemin dans les méandres des centres de diffusion de l'information (les médias et Internet notamment) – soumis à une pression idéologique plus ou moins forte selon les cas, mais toujours soutenue – qui la colportent sans toujours prendre en considération les contingences de contextualisation. Le centre de diffusion principal de cette idée – puisque c'est à partir de lui que la norme s'instaure de façon massive chez les sujets sociaux – n'est autre que l'école moderne. On y développe la conception de savoirs à tendance fixe, générale, impersonnelle, mais on y omet généralement de spécifier qu'ils se sont réifiés au travers d'un processus de transposition (la didactique) qui puise pourtant à la source des savoirs scientifiques de nature mouvante et liés à une généalogie bien identifiée⁹.

En arrière-plan de ces idées vernaculaires du contenu et de ce qui s'y rapporte réside la partition générative dichotomique « théorie-pratique », très discutée dans le champ sociologique¹⁰. On y trouve notamment la survalorisation des savoirs par rapport aux savoir-faire (Sigaut, 2003 ; Mauss, 1993), la dévalorisation de la dimension pratique par

⁹ - Sur les questions de transposition en contexte scolaire, voir Caillot et Maury, 2003.

¹⁰ - Voir Bourdieu, 2000 ; Guille-Escuret, 2003 ; Sigaut, 2003 ; Billeter, 1984.

rapport à la théorie (Bourdieu, 2000), au point d'en oublier que la théorisation revêt aussi une dimension pratique. Je ne m'étends pas sur ces aspects que j'ai déjà abordés ailleurs (de Grave, 2012b : 195, notamment). Pour synthétiser, disons que du point de vue de la transmission, l'opposition ne fait pas sens dans la mesure où l'incorporation du savoir obéit à des lois similaires à celles du savoir-faire. Parmi ces lois, il y a notamment celle – 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 corporel. L'école permet ce type d'intégration, mais bien plus, semble-t-il, pour ce qui a trait à l'assimilation des éléments se rapportant au lieu, au temps et aux autres qu'à l'assimilation de savoirs dont le contenu et les logiques changent continuellement.

De ce fait, j'ai été conduit à constater (de Grave, 2012a : 29) que, si dans les sociétés post-industrielles occidentales la pratique apparaît généralement encore comme l'enfant déshérité de la théorie¹¹, il en va autrement dans les sociétés d'Asie orientale et méridionale, étudiées dans le collectif que j'ai coordonné (*id.*, 2012a et 2012b), pour lesquelles la réflexion existe surtout en référence à l'action empirique et au contexte, ce qui suppose un rapport bien particulier au social et au monde (rapport qui s'exprime de différentes façons dans les milieux lettrés et dans les groupes à tradition orale de la région). Un peu d'eau a coulé sous les ponts depuis les années 2000, lors desquelles les terrains liés à ce collectif ont été effectués. On assiste à une certaine revalorisation des filières professionnelles ou techniques en Occident tandis que les pays d'Extrême-Orient sont gagnés par le virus de l'excellence académique, comme l'indiquent notamment le rapport de 2013 du « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (*Program for International Student Assessment* ou PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et les observations que l'on peut faire *in situ* concernant l'éducation. Néanmoins, ces processus en cours n'empêchent pas le recours, en Asie, à des codes relationnels de rapport aux autres, au temps et au lieu, codes qui marquent la région considérée et plus particulièrement, pour ce que je connais le mieux, l'Indonésie.

C'est ainsi que l'on peut, par exemple, constater comparativement que la perte de signes corporels de référence et de déférence – liée à la dévalorisation des pratiques corporelles – joue un rôle certainement non négligeable dans le processus d'abstraction du rapport intégré à la temporalité, à l'espace et aux autres, de même qu'elle en est un révélateur¹². Cette perte, relative s'entend, consommée en Occident, semble s'immiscer là-bas (de Grave, 2012a : 40). Néanmoins, dans ce que j'observe au quotidien sur mon propre terrain, il est clair que des modes relationnels spécifiques perdurent, qui ne laissent pas transparaître d'opposition marquée « théorie-pratique » et confirment l'appartenance à une collectivité. À ce propos, je voudrais directement évoquer la conception javanaise *nyantri* citée en introduction comme étalon comparatif permettant de mieux mesurer l'écart qui s'établit entre les savoirs et leur ancrage social. Suivant cette conception, ce qui est mis en avant, c'est le mode relationnel de l'« élève » (*santri*) en tant qu'il « agit en élève » (*nyantri*) auprès d'un maître et au sein d'une communauté, les échanges ayant lieu entre les différents membres de cette communauté bien plus que directement avec le maître. Dans cette perspective, le savoir est celui du groupe concerné ; on peut même dire qu'il s'assimile à ce groupe (en parallèle à une personne marquante et représentative du groupe, tel un maître).

¹¹ - Voir Bourdieu, 2000 ; Sigaut, 2003 ; Singleton 2004 : 32.

¹² - Sur le recul relatif et le maintien des modes d'expression corporels et sociaux de la déférence en Extrême-Orient, voir Rennesson, 2012 ; Chicharro, 2012 ; Gibeault, 2012 et Leucci, 2012.

La communauté en question peut être organisée en réseau (à l'exemple des écoles religieuses de la période hindo-bouddhiste et, aujourd'hui, des écoles musulmanes) ou non (concernant tout type d'activité artistique, artisanale, littéraire...). En lien avec ce type de rapport social s'inscrit l'idée suivant laquelle tout savoir n'a de sens que s'il est mis en pratique par la communauté au sein de laquelle il circule. La conception du savoir thésaurisé ne fait pas sens ou très peu – à l'opposé des conceptions patrimonialisantes très en vogue aujourd'hui – et cet état de fait transparait notamment dans le vocabulaire lui-même tel qu'il reflète les pratiques : *nyantri* (« agir en élève »), mais aussi *ngèlmu* (« agir pour connaître ») qui est toujours utilisé à la forme verbale active en javanais.

J'ai évoqué en début de texte les différents contextes d'apprentissage, régis par ce mode relationnel et conceptuel, sur lesquels j'ai travaillé pour retenir dans le cadre de cet essai les groupes d'initiation rituelle et les lycées. Comme je l'ai montré de façon synthétique, l'approche comparative de différents cas d'étude a permis de relever des glissements conceptuels et pratiques dans ces deux types d'activités. C'est ainsi que, concernant l'initiation rituelle, les élèves, à qui sont transmis toute une cosmologie et les cultes attenants par un maître javanais, ses assistants et leur communauté d'appartenance, développent un rapport aux autres, à l'espace et au temps, rapport que je qualifie rétrospectivement d'« intégré » (de Grave, 2012b), dans la mesure où il fait consensus. J'ai pu estimer cet aspect consensuel par contraste avec les groupes – de différentes obédiences religieuse, politique ou autres, que j'énumère en première partie de ce texte – qui ont adapté cette initiation à leurs contingences idéologiques. Dans un cas, l'adaptation s'intègre aux conceptions de l'islam : les cultes locaux, les rapports vernaculaires au temps et à l'espace ne sont pas ou sont peu pris en compte¹³. Le mode relationnel s'en trouve alors fortement modifié au point que l'on se rapproche d'une conception dans laquelle le contenu joue proportionnellement un rôle plus important que précédemment. Le savoir, quoique s'inscrivant dans une généalogie revendiquée, y est beaucoup plus formalisé et indifféremment transmissible par telle ou telle personne, même si le maître et ses assistants gardent des prérogatives marquées.

Ces tendances – rapport comparativement indifférencié au temps, au lieu, aux personnes et aux savoirs – sont exacerbées dans l'autre cas d'étude d'un groupe marqué par l'idéologie d'État indonésienne, qui a développé le mode initiatique javanais en pratique sportive et de santé (*id.*, 2001 : 209-287). Nous trouvons là une forme de contenu formalisé à l'extrême, au point d'atteindre un degré de standardisation comparable à celui qui est généralement élaboré en milieu scolaire. On peut dire, à propos de ce dernier cas d'étude, que les caractéristiques uniformisantes qui émanent de l'État-nation, même si elles ne revêtent pas une forme complètement univoque, recourent les constatations relevées par Alain Pierrot concernant les politiques d'apprentissage de la langue nationale en France (2002) et ailleurs (2012a : 11), ou encore celles de Benoit Gaudin (2009) à propos du processus de sportivisation des arts martiaux dans le monde. Il apparaît que le mode de transmission scolaire moderne non musulman, qui prend son essor dans la population indonésienne dès le début du XX^e siècle¹⁴, « fait école », c'est-à-dire que, à l'instar des écoles d'arts martiaux modernes évoquées plus haut, ses caractéristiques sont reprises dans le cadre d'activités non scolaires.

Cet aspect de standardisation poussée nous conduit au contexte scolaire qui représente non seulement le principal concurrent des activités de l'initiation rituelle en Indonésie, mais

¹³ - Voir de Grave, 2001 : 147-207 et 2008 : 95-106.

¹⁴ - Pour des données statistiques à ce sujet, voir de Grave, 2012b : 182-183.

de façon plus large – comme cela apparaît dans la partie précédente – le nouveau mode initiatique adapté aux contingences de la modernité. J'ai ainsi mené une recherche ethnographique dans cinq lycées indonésiens situés dans la même région de Java que mes enquêtes sur l'initiation rituelle. Je dois dire que ces enquêtes ont été grandement aidées par celles qui ont porté sur les modes d'apprentissage précédents et qu'elles ont aussi éclairé des points restés quelque peu obscurs concernant l'initiation.

Deux de ces cinq lycées utilisent un mode d'apprentissage tutoriel axé sur le travail en groupe qui, comparativement aux autres lycées, développe chez les élèves à la fois le sens de la responsabilité, de l'autonomie et de la sociabilité. Quoique évoluant dans un environnement très formalisé, les lycéens s'approprient effectivement l'espace et la temporalité du lycée. Ce mode de travail en groupe correspond à la politique pédagogique utilisée et il joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage, même s'il n'est pas seul en cause. Les matières et les activités facultatives par rapport au programme national permettent aux jeunes de s'investir et se responsabiliser, confirmant par là, encore une fois, la constatation de J. Dumazedier (*op. cit.*) suivant laquelle les loisirs (même s'il s'agit ici plutôt de matières facultatives à choix) jouent un rôle capital dans le processus de responsabilisation des jeunes.

Ce caractère intégratif du mode relationnel engendré (notons que ce mode voit aussi une mise en relation positive des différentes générations lycéennes qui en viennent à se soutenir les unes les autres) va à l'encontre de constatations effectuées ailleurs en France, où le cadre scolaire est présenté en termes de contrainte, notamment temporelle (Audigier, 2007). C'est à partir de cette observation et de mes études préalables que j'ai pu préciser la notion de « relation intégrée » du rapport au temps, à l'espace et aux autres (de Grave, 2012b). Je développais, en effet, une interprétation des rapports relationnels comme se voyant réduits dans les contextes d'apprentissages formalisés, mais ces deux exemples de lycées intégratifs montrent que, même si cette tendance est marquée, elle n'a rien d'univoque. Par contre, en constatant que ces deux lycées sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats de la ville de Yogyakarta, la question se pose de savoir où se situe la réussite : dans les résultats du classement ou bien dans l'apprentissage que les élèves font d'un certain aspect du social ?

Pour y voir un peu plus clair à la fois sur la place de la dimension informelle des relations et de l'apprentissage au sein de l'école, ainsi que sur la complémentarité éducative (incluant l'apprentissage de la socialisation) des contextes scolaires et non scolaires, mes enquêtes à venir seront centrées sur les lycéens en tant que personnes sociales et non en tant qu'élèves. Il s'agira, par ce biais, d'en apprendre plus sur ces aspects, notamment du point de vue des élèves et des responsables des lycées.

Concernant les deux lycées que je viens de décrire succinctement, nous pouvons déjà constater que nous nous trouvons dans la même configuration que le système *nyantri*, dans la mesure où il est très difficile, voire impossible, de séparer un prétendu contenu d'apprentissage d'une communauté d'apprentissage et d'un environnement social. Il apparaît ensuite que l'aptitude socialisante est éducable et transmissible en contexte formel et, qu'à l'intégration positive du rapport au temps, à l'espace et aux autres, il convient clairement d'ajouter celle du rapport au(x) savoir(s).

Conclusion. La lutte sociale des contenus : modèles de contenus/contenus dérivés, contenus intégrés/contenus intégrant

L'idée de départ de cet article consiste à explorer un aspect particulier de mes recherches sur les systèmes d'apprentissage et sur le rapport qui s'établit entre les éléments formels et non formels de ces systèmes, à savoir la place des contenus en rapport aux modes relationnels. Au fil de l'analyse développée, il apparaît que la circulation des contenus est tributaire de la séparation marquée des domaines et sous-domaines sociaux : ils se transforment en passant d'un domaine à l'autre (du milieu scientifique au milieu des médias ou au milieu scolaire, par exemple). Dans la perspective de Louis Dumont (*op. cit.*) qui a montré comment l'économique reprenait des attributs du politique et du religieux, nous pourrions dire que les contenus portent avec eux des attributs – généralement valorisants, à l'instar des savoirs scientifiques, ce qui justifie leur attrait – de leur contexte d'origine. Une compétition des domaines s'élabore ainsi, qui vise à valoriser le rayonnement de contenus reflétant des savoirs dont certains dominant, d'autres non, d'autres sont ignorés ou non reconnus et d'autres encore disparaissent. La transformation saccadée qui s'établit lors du passage d'un domaine à l'autre est concomitante aux saccades qui caractérisent le passage d'un contexte relationnel à un autre – du cadre familial au cadre scolaire, par exemple.

Si l'on considère les relations restreintes d'un contexte partiel, il apparaît comme étant très difficile d'élaborer des rapports qualitatifs qui ne seraient limités ni par l'espace (accès limité à un seul type d'activité donnée : travail, loisirs, étude...), ni par le temps (horaires limités pour élaborer une activité donnée). L'analyse pose que la pratique d'utilisation de contenus d'apprentissage est en adéquation avec ce mode limitatif des contextes et des activités, lequel mode limitatif est porteur d'effets secondaires (rigidité relative des rapports, élitisme recomposé, abstraction poussée des savoirs) qui revêtent les caractéristiques d'une activité initiatique à laquelle tous les membres de la communauté doivent se soumettre. Dans cette perspective, la survalorisation du contenu d'apprentissage apparaît comme étant idéologiquement marquée par les contextes sociaux où se pratique la division poussée des domaines et se caractérise par une certaine forme d'autonomie du contenu lui-même. C'est ainsi que les systèmes de transmission javanais, islamo-javanais et indonésiano-javanais d'initiation rituelle que j'ai étudiés révèlent la transposition d'un savoir local, à la base inséparable du mode relationnel javanais de rapports sociaux inscrits dans un temps et un espace propres, vers un système de valeurs musulman et vers un système de valeurs indonésien nationaliste¹⁵. Cette transposition se traduit par la mise au point de contenus d'apprentissage standardisés similaires – dans leurs caractéristiques d'autonomisation par rapport à un ancrage social déterminé – à ceux que l'on fait circuler dans les milieux scolaires. Il apparaît d'ailleurs, comme nous l'avons vu, que ce processus caractéristique du contexte scolaire a fait « tâche d'huile » sur nombre d'activités locales, parmi lesquelles celles d'initiation, concurrencées par l'école moderne qui s'est imposée comme nouveau mode initiatique pour les jeunes Indonésiens.

Enfin, nous avons vu comment la description de lycées indonésiens m'a conduit à mettre au jour des modes de transmission ne survalorisant pas le contenu d'apprentissage au détriment du lien relationnel qui s'établit entre les différents membres de certains de ces lycées. Nous avons ensuite vu comment ce lien participe du mode d'appropriation

¹⁵ - Il faut comprendre, ici, « nationaliste » dans le sens où on l'entend localement, c'est-à-dire s'inscrivant dans la suite d'une lutte anti-coloniale imbuée de patriotisme.

effectif des savoirs et de celui d'un rapport intégré au temps et à l'espace local de la communauté du lycée, rappelant par là les caractéristiques du mode d'apprentissage traditionnel *nyantri* javanais.

L'étude de l'ensemble de ces systèmes d'apprentissage révèle ainsi différents cas de figure :

- un système ancré dans un contexte socio-culturel homogène en matière de rapport au temps, à l'espace, aux autres et aux savoirs (l'initiation rituelle javanaise) ;
- une forme de système intégré à une idéologie universaliste dans laquelle temps, espace et rapports sociaux sont décalés par rapport aux autres types d'activité sociale ou séparés d'eux (les écoles d'initiation rituelle transposées en contextes musulman ou nationaliste, devenant écoles d'arts martiaux) ;
- un système moderne de type scolaire qui intègre positivement les rapports au temps, à l'espace, aux autres et aux savoirs (deux des lycées que j'ai étudiés) ;
- un système moderne de type scolaire dans lequel les rapports au temps, à l'espace, aux autres et aux savoirs se présentent, comparativement au précédent, en termes de contrainte relative (d'autres lycées).

Cette ébauche de classification propose donc de mesurer l'intégration sociale sur les quatre critères du temps, de l'espace, des autres et des savoirs pour parler de relation intégrée ou non à différents degrés. Concernant la valeur des savoirs et des contenus d'apprentissage comme un aspect important de l'intégration sociale (et, dans son prolongement, de la compréhension du système de valeurs de la société ou du groupe considéré), il faut ici insister sur la valorisation des enseignements ultimes de l'initiation. Il semble bien que l'habitude avec laquelle nous considérons l'école nous fait perdre de vue le rôle essentiel qu'elle joue dans le processus d'intégration de valeurs pratiques ultimes par les enfants et les jeunes personnes, c'est-à-dire de pratiques orientées vers une idéologie dont l'aspect éthique fait consensus. Il est certain, comme le décrit Pierre Bourdieu au travers de son œuvre, que des visées utilitaristes combinées à des logiques d'intérêt de classes jouent un rôle central dans la routinisation de l'école et la perte de vue d'un consensus pratique. Mais, il se peut aussi, de façon non contradictoire, que l'aspect initiatique de l'école s'accompagne d'une forme de non-reconnaissance explicite de sa propre dimension initiatique, laquelle semble aller de soi, à l'instar de l'échange relationnel et des modes d'apprentissage. Ce qui transparait dans les processus décrits – qu'ils soient scolaires ou d'initiation rituelle –, c'est qu'on peut remplacer progressivement les contenus par d'autres contenus (et d'autres pratiques) différents¹⁶ (participant ainsi à l'accession des classes émergentes et au renouvellement des élites), tant et si bien que l'on pourrait parler d'une certaine forme de compétition des contenus et se poser la question de savoir jusqu'à quel point cette compétition influence les tendances d'une organisation sociale donnée.

Si l'on reprend l'idée de reproduction à l'identique développée par Jack Goody (1994)¹⁷, quelques remarques complémentaires peuvent être présentées au niveau des pratiques et de la transmission des valeurs. Dans l'optique de l'analyse de J. Goody, les textes sacrés

¹⁶ - La description détaillée de l'initiation rituelle javanaise dans son aspect le plus traditionnel (de Grave, 2001 : 18-98) indique une intégration d'éléments austronésiens, hindo-bouddhistes et soufis qui révèle aussi une modification du contenu sur le temps long.

¹⁷ - Il la développe en suivant une approche comparative qu'il a opérée entre le mythe du Bagré des LoDagaa du Ghana transmis oralement et ce qu'il appelle, donc, le principe de reproduction à l'identique qui s'est répandu en Occident, suite à la diffusion du texte de la Bible depuis le Moyen Âge comme support central des commentaires qui viennent s'y greffer.

des religions du Livre portés à l'écrit ont, dans le temps, établi une forme de modèle non seulement de pratique de communication et de transmission du savoir, mais aussi – et surtout, à mon avis – un modèle abouti de support d'apprentissage décentré et, pour beaucoup, désolidarisé de ses référents socio-culturels. Ce modèle d'autonomie idéelle et idéalisée a très probablement fortement contribué à la pratique de survalorisation du contenu d'apprentissage réifié tel qu'on l'utilise à l'école (même si des efforts ont été réalisés ces dernières décennies pour assouplir ces aspects réifiants). L'ambiguïté réside alors, de manière générale, dans le besoin de changement de formes que l'on peut observer à l'extérieur du cadre scolaire (mais qui menace la stabilité relative de l'institution scolaire).

La compétition des contenus révèle ce besoin de changement. Celui-ci passe par le processus de formalisation d'imitation du modèle ultime, de sa perdurance inconsciente dans le temps tout du moins telle qu'elle se prolonge dans le modèle scolaire. L'ambiguïté relevée traduit la volonté de proposer un précédent pouvant prétendre au mérite de reproduction à l'identique, dans un contexte démocratique et égalitariste où les modèles référents peuvent être repris et copiés à l'envi. La nature profonde de cette ambiguïté réside dans le fait que l'autonomie complète vis-à-vis de l'ancrage social est impossible à réaliser dans la pratique. Cela explique les saccades observées plus haut dans l'analyse lors du passage d'un contexte social à un autre, puisque *les savoirs se retrouvent en quête d'une orientation stable et surtout signifiante*. Cela explique aussi le processus inversement complémentaire de la pénétration des éléments locaux au sein de la logique intégrative de formation standardisée des contenus, par exemple la reprise d'éléments endogènes javanais liés à l'initiation rituelle dans les champs idéologiques de l'islam et de la nation indonésienne.

Cet essai aura, je l'espère, sensibilisé le lecteur à l'importance de prendre en considération les modes d'apprentissage et, plus particulièrement, la question des contenus et la validité relative de l'idée de contenu lorsqu'on l'aborde comparativement. Si l'on se penche, pour terminer, sur l'aspect éthique lié à cette idée, il apparaît que la manière dont on considère des contenus comme pouvant être autonomes d'un ancrage social (ce que l'on appelle, par exemple, un contenu idéologique, politique ou religieux), il est clair que l'introduction de « contenus » non adaptés dans une communauté – introduction endogène à une nation donnée ou bien exogène – peut potentiellement s'avérer dangereuse ; pourtant, la compétition des contenus abordée plus haut conduit à une multiplication poussée de ce type de pénétration.

À ce sujet, peut-on parler d'une forme d'hégémonie qui s'établit au travers de la dissémination des contenus : écriture, matières obligatoires, matières survalorisées, livres religieux, scientifiques ou profanes, information, doctrines idéologiques ? Ou bien encore d'une compétition des contenus qui dépasse l'ordre social lui-même ? Ce qui semble certain, c'est que le libre arbitre relatif des membres sociaux est conditionné par des contenus, que ces contenus revêtent une orientation éthique toute relative en valeur absolue lorsqu'ils sont pris dans un engrenage compétitif englobant, que ces mêmes contenus, enfin, sont amenés à servir de support aux classes sociales et aux domaines sociaux émergents.

Références bibliographiques

Audigier F.,

2007, « Temps subi, temps construit » in Roditi É., Lahanier-Reuter D. (dir.), *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques (2)*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion : 15-30.

Billeter J.-F.,

1984, « Pensée occidentale et pensée chinoise : le regard et l'acte » in Galey J.-C. (dir.), *Différences, valeurs, hiérarchie. Textes offerts à Louis Dumont*, Paris, Éditions de l'EHESS : 25-51.

Bloch M.,

1991, « Language, Anthropology and Cognitive Science », *Man*, 26/2 : 183-198.

Bourdieu P.,

2000 (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil.

Condominas G.,

1980, *L'espace social à propos de l'Asie du Sud-Est*, Paris, Flammarion.

Caillot M. et Maury S.,

2003, « Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir » in Caillot M. et Maury S. (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert : 13-32.

Chicharro G.,

2012, « De la gymnastique à l'art graphique. Apprentissage et enseignement dans les écoles élémentaires chinoises » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 157-178.

De Coppet D.,

1992, « Comparison, a universal for anthropology: from 're-presentation' to the comparison of hierarchies of values » in Kuper A. (ed.), *Conceptualizing Society*, London, Routledge.

De Grave J.-M.,

2001, *Initiation rituelle et arts martiaux. Trois écoles de kanuragan javanais*, Paris, L'Harmattan.

2008, « L'initiation martiale javanaise : opposition entre javanisme et islam », *Techniques & culture*, 48 : 85-123.

2012a, « Introduction : Perspective comparative des questions d'éducation et d'apprentissage » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 27-49.

2012b, « Éducation scolaire et non scolaire en Indonésie. Qualité relationnelle et formalisation » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 179-204.

2013, « Sportivisation des arts martiaux et contexte sociopolitique. Le cas du *pencah silat* en Indonésie », *Staps*, 100 : 15-34.

2014, « Quel est le contenant des savoirs ? Réflexions d'après les modes d'apprentissage javanais », *Moussons*, 23 : 55-79.

Dumazedier J.,

1988, *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Paris, Méridien Klincksieck.

Dumont L.,

1976, *Homo aequalis I. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard.

1983, *Essai sur l'individualisme*, Paris, Seuil.

Durkheim É.,

1905, *L'évolution pédagogique en France*. URL :

http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evol_ped_france_1.pdf

1995 (1922), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

Gaudin B.,

2009, « La codification des pratiques martiales. Une approche socio-historique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 179/4 : 4-31.

Gibeault D.,

2012, « Réception pour un cadavre. Transmission et extériorité en Chine » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 79-104.

Goody J.,

1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires de France.

Guille-Escuret G.,

2003, « Efficacité technique, efficacité sociale. Le technique est-il dans le social ou face à lui ? », *Techniques & culture*, 40 : 1-34.

Leucci T.,

2012, « L'apprentissage de la danse en Inde du Sud et ses transformations au XX^e siècle. Le cas des *devadâsî*, *râjadâsî* et *nattuvanâr* » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 127-156.

Mauss M.,

1993, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques » in *Sociologie et anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France : 145-279.

McDermott R.,

1993, « The Acquisition of a Child by a Learning Disability » in Lave J., Chaiklin S. (eds), *Understanding Practice. Perspective on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press : 269-305.

Pierrot A.,

2002, *Grammaire française de l'intégration ou jeu de langage et mythologie*, Paris, Fabert.

2012a, « Le silence des aînés » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 7-25.

2012b, « Individualisation et socialisation, Rorty contre Dewey » in Hans-Drouin A.-M. (dir.), *Philosophie de l'éducation. Itinéraires américains*, Paris, L'Harmattan : 121-167.

Renneson S.,

2012, « Du corps entraîné aux boxeurs entraînants. La question de la transmission dans la boxe thaïlandaise » in de Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 105-126.

Rorty R.,

1989, « Education without Dogma », *Dissent*, 36/2 : 198-204.

Sigaut F.,

2003, « La formule de Mauss », *Techniques & Culture*, 40 : 153-168.

Singleton M.,

2004, *Critique de l'ethnocentrisme. Du missionnaire anthropophage à l'anthropologue post-développementiste*, Paris, Parangon.

Turner V.,

1991 (1969), *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*, Ithaca, Cornell University Press.