

Perspectives d'acteurs sur le bien commun éducatif

L'État, les lycéens et les pratiques éducatives à Yogyakarta (Indonésie)

Stakeholders Outlook on the Common of Education System

The State, High School Students and Educational Practices, Yogyakarta, Indonesia

Perspectivas de los actores sobre el bien común de la educación

El Estado, los estudiantes de secundaria y las prácticas educativas en Yogyakarta (Indonesia)

Jean-Marc de Grave

Volume 43, Number 2, 2019

Services publics : l'État face au commun

Public Services: The State en the Face of the Common

Servicios públicos: el Estado frente al común

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1067020ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1067020ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département d'anthropologie de l'Université Laval

ISSN

0702-8997 (print)

1703-7921 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

de Grave, J.-M. (2019). Perspectives d'acteurs sur le bien commun éducatif : L'État, les lycéens et les pratiques éducatives à Yogyakarta (Indonésie). *Anthropologie et Sociétés*, 43(2), 67–90. <https://doi.org/10.7202/1067020ar>

Article abstract

To define a common goal for education from the State point of view does not seem to be an overwhelming task insofar as the statements remain broad and approximate. However, Indonesian diachrony reveals—over the succession of dominant social classes—that after only three generations the definitions of educational objectives have been greatly altered. On this basis, the results of the field survey presented here give the floor to high school students, but also to other local actors. This reflects the expression of a certain social malaise with regard to the future of the public educational service. The uphill battle of the high school student appears to be much more in terms of strategic terms than in terms of learning properly speaking. Government policies try to impose an individualizing system in a context clearly dominated by collective cohesion, thus giving a contradictory character to the injunctions given to students according to the different value systems to which they are confronted to. The process of reciprocal competitiveness involving these systems finally prevents the State from being able to define a consensual orientation as to the general interest relating to the common of education.

PERSPECTIVES D'ACTEURS SUR LE BIEN COMMUN DE L'ÉDUCATION

L'État, les lycéens et les pratiques éducatives à Yogyakarta (Indonésie)

Jean-Marc de Grave



Introduction : le bien commun de l'éducation envisagé du point de vue des lycéens¹

La période des trois années du lycée représente en Indonésie comme ailleurs un aboutissement qui marque la fin de la formation des sujets sociaux enfants et une phase clef à l'issue de laquelle les choix qu'ils font vont marquer leur destinée personnelle et leur vie sociale. Du point de vue de l'État-nation, ces choix sont aussi cruciaux dans la mesure où ils sont liés au devenir du pays et de la société. La finalité de l'éducation des jeunes lycéens est ainsi partagée entre différentes logiques qui confèrent au lycée un caractère de bien commun qui ne saurait se résumer aux politiques d'État.

Les élèves, leurs familles, les enseignants et responsables des lycées, les anciens du lycée, les cadres ministériels locaux et centraux, les réseaux religieux, mais aussi le public, les médias, les penseurs, les chercheurs, les autorités policières, bref, la multiplicité des groupes et des organisations intéressés témoigne du caractère central de ce bien commun que la population s'approprie. Pour réfléchir à cette appropriation, je propose ici de me pencher sur les pratiques sociales qui font exister le lycée par le biais d'une ethnographie menée pendant deux ans dans la région spéciale de Yogyakarta (Indonésie), de septembre 2014 à août 2016².

Cette ethnographie, qui concerne largement les activités des lycéens, permet de bénéficier d'une vue générale des enjeux actuels de l'éducation formelle, comprise dans sa mise en perspective avec les éléments informels qui, seuls, peuvent lui conférer sa dimension sociale véritable. Cette optique

-
1. Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une délégation du CNRS à l'Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine (IRASEC, USR 3142, Umifre 22), que je remercie tout particulièrement ici en la personne de son directeur de l'époque, François Robinne.
 2. Ce terrain prolonge des enquêtes effectuées dans les années 2000 dans cinq lycées et deux écoles musulmanes de l'île de Java (de Grave 2012).

révèle en effet les stratégies et les alternatives que les lycéens développent et, finalement, les activités qu'ils préservent d'eux-mêmes pour se construire en tant qu'être social par-delà un ensemble de normes qu'on leur impose ou tente de leur imposer ; elle révèle la façon dont ils se réapproprient les visées éducatives mal adaptées ou inadaptées à leur classe d'âge. Ces aspects du bien commun sont peu pris en considération par les autorités ministérielles, mais le sont davantage par les acteurs de terrain, cadres et professeurs d'école, parents d'élèves, ainsi que par la sécurité scolaire, la police et le public de proximité.

Le point de vue des lycéens se caractérise par le fait que les élèves ne défendent pas les intérêts d'un système de valeurs spécifique limité par les contingences de l'organisation macrosociale, comme les règles ministérielles, les lois du travail, l'ordre public, mais aussi les responsabilités parentales. Leur propre système de référence apparaît comparativement très ouvert, même si leur classe d'âge de 16–18 ans les soumet à l'impératif de commencer à procéder à des choix.

C'est aussi ce qu'expriment Naafs et White (2012 : 8) en confirmant le fait que les « identités » que se construisent les jeunes Indonésiens sont produites collectivement (classe sociale, groupe ethnique, religion, genre...). De façon encore plus euristique, je me joins aussi à ces auteurs (*ibid.* : 3–4) pour affirmer qu'on ne peut comprendre la classe des jeunes sans mettre en perspective sa relation avec celle des adultes. En montrant en quoi cette relation est socialement structurante, nous pouvons mieux préciser les logiques et les spécificités de l'organisation interne du monde des jeunes, avec cette particularité que le rapport jeunes-adultes revêt des expressions (très) différenciées suivant les contextes sociaux.

L'ethnographie nourrit ainsi une analyse qui interroge la nature du commun qu'est l'école. Est-il, comme l'affirment certains didacticiens (Audigier 2007), trop orienté vers le futur — une temporalité, dans laquelle le futur envahit le présent, s'imposant à des jeunes pour qui les incertitudes de l'âge adulte (voie professionnelle difficile à choisir, forte compétitivité, chômage³, spectres du népotisme et de la destruction de l'environnement...) recèlent un rapport au temps ne convenant pas à leurs aspirations marquées d'idéalisme et de besoin d'action autre qu'essentiellement intellectuelle, comme le révèlent leurs témoignages désabusés concernant les pratiques de corruption qu'ils espèrent pouvoir résorber dans le futur, ou bien l'importance que revêt à leurs yeux les pratiques corporelles, y compris celles liées aux « affrontements » (*tawuran*)

3. Voir Naafs et White (2012 : 10) : « The imbalance between supply and demand for educated workers means that graduates at each level are almost one-quarter of all Indonesian young people aged 15/24 in urban areas, and one-third of those in rural areas, are openly unemployed. »

de bandes⁴ de lycées ? Les données recueillies sur le terrain javanais⁵ semblent confirmer cette constatation.

Il en va de même des observations effectuées par Naafs et White (2012 : 11–12) au sujet des jeunes qui arrêtent l'école parce qu'ils n'y trouvent pas leur compte et qui font finalement davantage confiance aux réseaux informels de connaissances qu'à ceux — diffus et incertains — de la (post-)scolarisation. Comme le soulignent très bien ces deux auteurs, les nouveaux modes de scolarisation et de professionnalisation sont vecteurs d'une mobilité non structurée, source d'incertitude quant à l'avenir pour les personnes concernées, mais aussi quant au devenir des catégories sociales et, plus largement, de la cohésion sociale.

De ce fait, l'inéluctabilité croissante des choix à effectuer — paroxystique en dernière année — pousse les lycéens à chercher au-delà du seul discours formel qu'on leur sert et à développer leur propre argumentation. Celle-ci indique une connaissance poussée des processus en cours du système éducatif du secondaire et du niveau supérieur, et parfois du mode de fonctionnement social général. Elle révèle ainsi l'existence d'un mode relationnel spécifique qui leur permet d'échanger entre eux les informations considérées importantes, comme celles qui ont trait aux stratégies de recrutement des écoles, des universités, du monde du travail, ou celles qui concernent les examens et les devoirs. Cet ensemble d'échanges dépasse le cadre strict des informations formellement communiquées aux élèves ; on peut même dire qu'il les englobe.

Néanmoins, comme évoqué plus haut, si les lycéens indonésiens développent leurs propres réseaux, leurs propres logiques d'action, leurs propres valeurs, leur propre langage et, partant, leurs propres activités, ils s'appuient pour beaucoup sur des structures existantes connues des adultes et, souvent, qui ont été approuvées, voire créées par eux, explicitement ou tacitement. Cette approbation représente un rempart puissant au schisme intergénérationnel.

-
4. Il s'agit d'un phénomène endémique en Indonésie. Le cas de figure le plus marquant est celui de Jakarta et sa banlieue. En effet, les données de la Commission nationale de protection de l'enfance (Komisi Perlindungan Anak Indonesia ou KPAI) indiquent qu'en 2010 il y a eu 128 cas de *tawuran* ; en 2011, il y en a eu 339 pour 82 décès et de très nombreux blessés (Raihani 2014 : 3–4). L'auteure (*ibid.*) qui rapporte ces chiffres pense qu'il s'agit là d'un mode d'expression auquel ont recours les lycéens (et les collégiens) pour exprimer leur mécontentement, refusant d'envisager une dimension structurelle socioculturelle ou plus spécifiquement liée à la classe d'âge considérée. À ce sujet, voir la seconde note du point 3.
 5. La spécificité de Java tient au fait qu'elle constitue l'île indonésienne où se centralisent les activités politiques, religieuses, économiques, culturelles et éducatives, ainsi que l'essentiel de la population, soit 145 millions d'habitants sur 265 millions au total, dont 95 millions de Javanais.

Ce schisme serait notamment lié, selon White (2012 : 96, 81, repris dans Naafs et White 2012 : 5, 10), à une « dépendance » plus marquée des jeunes vis-à-vis de leurs parents du fait de l'allongement de la durée de la scolarisation⁶. La dépendance matérielle entraînerait retarderait l'accession à l'âge adulte. S'il est clair que la scolarisation s'est intensifiée, ces 20 dernières années, en Indonésie, il faudrait bien sûr préciser les définitions contextuelles (points de vue des jeunes, des parents, des enseignants...) d'*adulte* et de *dépendance*, et non en rester à une définition qui semble s'imposer d'elle-même, mais qui ne répond, dans les faits, qu'à des critères politiques et économiques.

La constatation qu'établit White (2012 : 93) au sujet d'une « poussée vers le bas » (« *push down effect* »), suivant laquelle le travail des tranches d'âge du lycée est repris par celles de l'université et celui du collège est repris par celles du lycée, du fait du très fort taux de chômage des 15–24 ans, est très intéressante à cet égard. La surdiplômation devient de ce fait un critère objectif de recrutement pour les employeurs⁷. L'effet le plus pervers de ce processus, au centre duquel se trouve la scolarisation, est de provoquer un « désapprentissage » (« *de-skilling* ») des savoir-faire et des compétences agricoles et rurales (*ibid.* : 94).

Cette analyse doit ici aussi, à mon avis, être complétée par les types de formations locales et contextuelles non scolaires qui ne transparaissent pas si l'on s'intéresse prioritairement aux activités scolaires en lien avec le monde politique et économique. Cela est d'autant plus vrai lorsque les informations proviennent d'entretiens et non de l'observation directe de cet ensemble d'activités collectives susceptibles de relativiser les interprétations d'une non-linéarité du passage au statut d'adulte (comme celle évoquée dans Parker et Nilan 2013 : 6).

Nous touchons là la spécificité d'un contexte comme celui de l'Indonésie, qui ne peut faire fi des valeurs locales, fortement marquées par des pratiques sociales régionales dans lesquelles la langue régionale — ici, le javanais — et les modes de représentations locaux ont un impact marqué, quand bien même ces pratiques ne coïncideraient pas toujours avec les politiques mises en place par le gouvernement⁸. L'idée de « bien commun » a alors bien plus de sens que s'il

-
6. « Each new young generation is typically better educated than their parents ». (« Chaque nouvelle génération de jeunes est généralement plus instruite que [celle de] leurs parents ». [Notre traduction.]) Il faudrait aussi mieux s'entendre sur les différences entre *instruction* et *éducation*, les contextes plus traditionnels étant pourvoyeurs d'éducation à part entière, hors de l'école.
 7. L'État n'a, dans les faits, que peu de prise sur ce processus, laissant par conséquent une marge de manœuvre au secteur privé, soit pour recruter en détournant l'objectif premier des diplômes soit en critiquant la non-adéquation entre diplôme et embauche pour imposer des normes de privatisation du secteur scolaire.
 8. Parker et Nilan (2013 : 83) constatent aussi que l'attention que le gouvernement prête aux savoirs et savoir-faire régionaux est très limitée.

s'agissait de la simple mise en œuvre d'injonctions formulées par la hiérarchie ministérielle, lesquelles sont de toute façon mises en cause, contournées ou l'objet d'une réappropriation — explicitement ou tacitement.

Le fait est que ces injonctions prônent, dans leur essence, l'acceptation des rapports de compétitivité et l'élaboration de l'excellence individuelle comme critères de référence. Or, par comparaison, l'héritage socioculturel javanais permet aux jeunes d'organiser toutes sortes d'activités de façon autonome entre personnes de la même classe d'âge sans que l'excellence donne sens à leur action.

Il ressort des discours recueillis que ces activités qu'ils élaborent par eux-mêmes sont celles qu'ils valorisent le plus, car elles leur donnent l'occasion de se construire eux-mêmes du fait du lien d'entraide qu'ils sont amenés à développer, mais aussi du fait qu'ils reconnaissent explicitement le caractère formateur des pressions auxquelles ils sont soumis de la part de leurs autres camarades, pressions dont ils sont obligés de tenir compte *in situ* et dans l'action par rapport aux différences de personnalité, car ces pressions ont un visage (voir notamment l'organisation de l'Art Day en fin de section 2.3).

En parallèle, ils perçoivent généralement les activités comme importantes pour préparer l'avenir, mais les points de vue divergent quant à leur utilité effective. Enfin, les avis sur le rapport aux autres activités — familiales, amicales, religieuse, cours facultatifs ou activités en dehors des murs de l'école — présentent aussi des points de vue différents.

Ainsi, ce qui donne sens à cette action menée au sein de ces différentes catégories d'activités, c'est la nécessité de construire ensemble, de mener à bien une tâche commune au moyen d'un effort de groupe. Nous trouvons donc là deux éléments — action collective et action contextuelle concrète — absents du mode formatif scolaire axé sur la personne isolée, qui est soumise à un apprentissage principalement intellectuel et décalé. Non seulement ces deux éléments sont absents, mais ils entrent bien souvent en opposition avec le mode d'inculcation des savoirs scolaires hérités de la période coloniale, au point de ressembler parfois à des injonctions contradictoires pour les élèves — voire pour les enseignants et les parents d'élèves — liées au caractère diffus des systèmes de référence auxquels les lycéens ont accès.

Je voudrais ainsi, dans cet article, présenter partiellement cet ensemble de savoirs et savoir-faire sociaux pour mesurer à quel degré s'exprime l'opposition des sous-ensembles de nature différente. Il s'agit de voir ce que cette opposition révèle de la façon dont chaque groupe en présence s'approprie le bien commun de l'éducation scolaire tout en contribuant à sa configuration de bien social utile

à tous. Les éléments recueillis viennent ainsi conforter ou mettre à mal — de façon alternative — le caractère de service public⁹ de l'éducation nationale indonésienne, qui est soumise aux logiques de marché privé qui se développent.

Par rapport à ces logiques, pour camper le cadre sociopolitique et institutionnel dans lequel s'inscrit cette enquête, je vais commencer par présenter le contexte diachronique en vue de saisir la teneur des idéaux qui ont suscité la mise en place du service public de l'école en Indonésie avant d'en aborder le devenir.

1. Contexte général de l'éducation en Indonésie et réorientation idéologique

1.1 Mise en place de l'éducation indonésienne moderne

Avant que le gouvernement colonial des Pays-Bas ne prenne la gestion de l'archipel à son compte en 1799, les écoles coraniques représentaient la seule forme de scolarisation existante. La Compagnie des Indes orientales (1602–1799) ne fournissait en effet aucun soutien pour l'éducation des locaux (Van der Veur 1969 : 1). L'éducation moderne indonésienne se met ainsi en place au milieu du XIX^e siècle par l'instauration d'une élite administrative locale procoloniale qui reprend à la fois des éléments d'apprentissage de la noblesse javanaise et de l'éducation hollandaise (hollandais, médecine, droit, mathématiques, administration, technologies) que met à sa disposition le gouvernement colonial (Bertrand 2005 : 466–469 ; Van der Wal 1961 : 11).

Dans les années 1920 apparaissent des organisations éducatives nationalistes dont celle, emblématique, du Taman Siswa (De Kat 1932 : 301–302)¹⁰, qui dénoncent la sélectivité et le contenu mal adapté du nouveau type d'éducation que les Néerlandais mettent en place (*ibid.* : 236, 242), avec nombre d'élèves partagés entre les écoles gouvernementales et les écoles privées musulmanes et chrétiennes. Un reproche plus spécifique concerne la hiérarchisation des écoles :

9. La notion de « service public » est ici comprise comme une « activité d'intérêt général assumée ou assurée par une personne publique » (Gallenga et Verdon 2017 : 14).

10. Les nationalistes du Taman Siswa (un système scolaire inauguré en 1922 à Yogyakarta) critiquent aussi le caractère déséquilibré de matières qui ne font travailler que les facultés mentales. Ils proposent un système ouvert à tous, fondé sur l'équilibre entre « ressenti », « pensée » et « volonté » (de Grave 2001, 2007, 2012 : 179–182), où l'on enseigne langues, histoire, géographie, mathématiques, arts (*pencak silat* [« arts martiaux »], danse, musique, théâtre), citoyenneté et éthique sociale, suivant un mode relationnel d'inspiration traditionnelle (Dewantara 1962 : 369–374). L'influence directe du Taman Siswa n'a pas dépassé les années 1950. Aujourd'hui, il maintient le caractère idéal de ses principes d'origine, se conciliant une certaine clientèle, mais il ne s'est pas adapté aux contingences du développement socioéconomique (Satriawan 2015 : 40–43).

« villageoises », de « seconde classe » et de « première classe » (*ibid.* : 243–262). Quoi qu'il en soit, ces différents types d'écoles coexistent jusqu'à l'invasion nippone (1942) et l'indépendance (1949).

Dans le prolongement de la période coloniale et de l'occupation nippone, le service public d'enseignement indonésien se met en place dans les années 1950 et entame ensuite une courbe idéologique. Les années 1960 sont marquées par une phase trouble liée à la guerre froide, et les politiques éducatives stagnent. Puis, dans les années 1970, à la suite de la mise en place du gouvernement promilitaire du général Suharto, une éducation orientée sur le développement économique et la modernisation des infrastructures se met en place. Sur le plan des politiques gouvernementales, le bien commun qu'est l'éducation scolaire se voit ainsi radicalement modifié dans son objet pour mettre en avant les contingences économiques nationales aux dépens de l'héritage socioculturel et relationnel local.

1.2 Crise économique de 1997, regain économique et habitus socioéducatifs

Les informateurs adultes rencontrés dans le cadre du terrain s'inquiètent du fait que leur culture, leur langue et leurs valeurs régionales disparaissent. Ce discours est aussi celui que Niels Mulder (1992 : 84–162) rapportait dans les années 1980. Pourtant, mes enquêtes révèlent qu'une partie importante de ce que les adultes javanais veulent faire passer à leurs cadets lycéens est effectivement transmise en suivant le mode relationnel en vigueur. Le changement dont on se plaint aurait de toute façon lieu du fait de la dilution des pratiques régionales dans le cadre sociopolitique et économique national.

Dans ce processus, la crise économique de 1997 a eu des implications à plusieurs niveaux. En Indonésie, elle s'est combinée à la crise politique de 1998 (Darmaningtyas 1999). Elle a permis une intrusion marquée du Fonds monétaire international dans les politiques nationales, y compris dans le domaine de l'éducation (voir aussi Baron-Gutty, Chupradit *et al.* 2009 pour la Thaïlande). Le contexte économique favorable de la période Suharto (1965–1998) et le caractère centralisé de son mode de gouvernement ne suscitaient pas une politique compétitive marquée entre les différentes écoles, et les écoles d'État bénéficiaient d'un statut particulier : elles n'avaient pas à être évaluées pour le renouvellement de l'attestation officielle (Martono 2016 : 32–34). Ceci a changé avec la décentralisation politique du début des années 2000, laquelle a aussi eu pour effet de donner aux écoles publiques et privées une marge de manœuvre pour gérer leurs finances et leurs enseignements hors programme (Hasbullah 2010).

L'esprit de compétition entre les écoles, classées de façon décroissante en catégories (A, B et C), s'en est trouvé accru, compliquant la scolarisation des élèves les moins favorisés en les empêchant de pouvoir accéder à un établissement près de chez eux si leurs notes ne le permettent pas. Si leur famille

ne peut leur payer une moto pour se déplacer ou bien une chambre près d'une autre école, ils ne peuvent alors pas s'inscrire et doivent renoncer à suivre une scolarité secondaire.

Pourtant, le décollage du taux de croissance économique durant les quinze dernières années a vu l'apparition d'une classe moyenne qui développe de nouvelles pratiques sociales, éducatives, culinaires...¹¹ Il est devenu possible pour un nombre important de familles d'acheter à ses adolescents une moto (à crédit) ou un téléphone intelligent, et de leur payer des cours particuliers. Mais tous les jeunes ne bénéficient pas de ces avantages, ce qui est aussi lié au fait que le gouvernement prône deux types de politiques éducatives : une politique intégrative (politique de scolarisation massive) et une politique sélective (classement systématique des écoles et des élèves). Ces développements en matière d'éducation tranchent avec les idéaux des premiers gouvernements post-indépendance au point de recréer certaines des conditions du contexte colonial (le classement tripartite des écoles), ce qui remet en question la mission et les objectifs du service public de l'éducation.

De même que le développement de l'école moderne s'est appuyé sur l'émergence de la bourgeoisie *priyayi* travaillant pour le gouvernement colonial, la libéralisation post-Suharto du système économique voit apparaître une classe qui participe de fait au développement du libéralisme en matière d'éducation. Cette courbe insuffle au commun de l'éducation une nouvelle tournure qui pousse le service public de l'enseignement à s'adapter en l'assimilant davantage au service privé (évaluation du mode de fonctionnement, autonomie de gestion financière et cours hors programme).

Dans ce contexte, les derniers ministères ont développé une politique pédagogique visant à solliciter l'autonomie des lycéens dans le travail scolaire, par le biais de la réforme du programme national de 2003 (« Centré sur les compétences », Mulyasa 2009), réactivée en 2013 (« Programme 2013 », Yani 2014), puis en 2015, avec — depuis 2016 — une spécialisation plus précoce dès l'entrée au lycée.

Nonobstant, la question de la nature du bien commun de l'éducation et de la tendance à la privatisation de l'école ne se pose pas partout de la même façon. Si des écarts importants existent entre le centre politique et économique de Java et les régions reculées de l'Indonésie, de fortes différences sont déjà présentes entre les milieux urbains et les milieux ruraux d'une ville comme Yogyakarta, pourtant principale ville universitaire d'Indonésie.

11. Voir, par exemple, Parker et Nilan (2013 : 1), si ce n'est qu'à mon avis il faut nettement nuancer les aspects de la classe émergente des 20 dernières années par rapport à ceux de la classe émergente des 20 dernières années du XX^e siècle du fait du développement des nouveaux médias, des milléniaux, de l'exode rural et de l'urbanisation des campagnes.

2. Présentation des deux lycées retenus pour l'enquête

Dans le cadre de l'ethnographie sur laquelle s'appuie la présentation synthétique qui va suivre, je me suis intéressé aux trois niveaux du lycée (1^{re}, 2^e et 3^e années — appelées localement « classes 10, 11 et 12 ») pour la section scientifique et la section sociale. J'ai couvert les activités en classe, celles liées à la participation aux compétitions scolaires et aux organisations de lycéens officielles et non officielles, les activités courantes confiées aux lycéens (comme la cérémonie hebdomadaire du lever du drapeau national), celles qui sont perpétuées au sein du lycée hors programme scolaire. J'ai aussi couvert le contexte extrascolaire familial, religieux, récréatif, amical et amoureux, et les associations ou regroupements d'anciens élèves de lycées, un phénomène sociologique important¹².

La motivation pour le choix des deux lycées retenus a été double. Puisqu'il s'agit principalement d'une étude qualitative ciblée, je me suis efforcé de privilégier une certaine représentativité. À la suite d'une préenquête de plusieurs semaines, faite de visites et d'entretiens, j'ai finalement opté pour deux lycées d'État de niveau plutôt moyen, l'un situé en cadre rural, l'autre, en cadre urbain, pour l'aspect comparatif. Il m'a ainsi été possible de passer plus de deux mois complets dans chacun de ces lycées au rythme des élèves, soit de 6 h 30 du matin à 16 h l'après-midi ou plus, du lundi au samedi inclusivement. Les périodes de présence dans les écoles ont été choisies en concertation avec les responsables respectifs des deux lycées : les deux derniers mois et demi (mai-juillet) du second semestre 2014–2015 dans le SMA 1 de Pakem, et les deux derniers mois et demi du premier semestre (octobre-décembre) 2015–2016 dans le SMA 6 de Yogyakarta.

Dans les mois qui suivaient, la porte des lycées restait ouverte pour que je puisse assister à certaines activités marquantes comme l'inscription des nouveaux élèves ou des étapes importantes comme la période de l'examen national. Ces moments post-intramuros ont aussi été pour moi l'occasion de rencontrer les élèves et certains enseignants en dehors du lycée, et d'effectuer des entretiens avec les responsables locaux du ministère de l'Éducation.

2.1 Le lycée SMA 1 ou SMAPA de la bourgade rurale de Pakem

Le district de Pakem s'étend sur 4 300 hectares et dépend de la préfecture de Sleman, au sein de l'unité administrative régionale du territoire spécial

12. D'après les témoignages, les rassemblements (*reuni*) d'anciens élèves concernent davantage le lycée que le collège. Ils constituent des espaces de convivialité, de réseautage — voire de solidarité financière — qui peuvent perdurer ou non. Les lycées les plus attractifs — comme le SMA 3 à Yogyakarta (voir un peu plus bas) ou le Taruna Nusantara à Magelang — sont réputés pour leur réseau d'anciens élèves qui participent de leur attractivité, en particulier lorsque les anciens élèves entrés dans la vie active rendent régulièrement visite à leurs cadets scolarisés.

de Yogyakarta (Daerah Istimewa Yogyakarta). Il accueille 32 600 habitants (16 700 femmes et 15 900 hommes), dont une majorité d'agriculteurs. Il se situe à 17 km au nord de la ville de Yogyakarta et à 12 km au sud du volcan Merapi, se trouvant ainsi placé sur une pente volcanique et tropicale fertile.

Les activités du bourg sont donc axées sur l'agriculture, qui représente 25 % du produit domestique régional brut de Pakem. Cela a une influence sur les pratiques de scolarisation, tant au niveau des stratégies familiales des élèves que de la politique éducative interne du lycée retenu.

Seul lycée d'État des environs, le SMA 1 de Pakem obtient depuis une dizaine d'années de bons résultats à l'examen national de fin d'études secondaires et, dans une moindre mesure, aux concours d'entrée des universités, plus spécifiquement celui de l'Universitas Negeri Yogyakarta, spécialisée dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire. SMAPA se retrouve ainsi bien classé dans les évaluations du Ministère, ce qui lui permet d'afficher une moyenne minimale relativement élevée de prérequis pour l'accès à l'école.

La majorité des élèves du lycée habite le bourg et ses environs, mais la plupart d'entre eux n'iront pas à l'université. À ce sujet, le directeur de l'école m'a confié que les parents d'élèves du district ont plus à cœur d'investir dans les activités cérémonielles traditionnelles (les cérémonies propitiatoires *slametan*, notamment observées à l'occasion des naissances, mariages et funérailles) que dans l'éducation supérieure de leurs enfants. Les responsables du lycée orientent de ce fait certaines activités — comme la visite de centres d'apprentissage — sur la professionnalisation des élèves. Cette orientation générale du contexte social et du lycée a un impact sur les activités hors programme des lycéens, voire sur les choix pédagogiques des enseignants comme celui de s'efforcer de relier le contenu des cours à la vie quotidienne. Elle a aussi un impact sur l'ambiance socioculturelle et socioculturelle de l'école, où le javanais (la langue régionale) et les prières religieuses musulmanes sont utilisés lors des cérémonies du lycée.

La tendance dominante du lycée réside ainsi dans son ancrage rural. Cet ancrage se retrouve chez les parents d'élèves, chez les élèves, mais aussi chez les enseignants, qui résident dans le bourg pour plus de moitié et en sont souvent originaires. Une autre tendance est celle de l'ouverture sur le monde extérieur. Outre chez le directeur, comme évoqué plus haut, je l'ai retrouvée chez certains enseignants qui aimeraient bénéficier de réseaux plus ouverts, notamment sur l'international, et chez certains élèves qui déplorent le fait que le lycée n'offre pas de possibilités plus élevées d'accès à certaines universités prestigieuses comme l'Université Gadjah Mada de Yogyakarta.

Néanmoins, la majorité de ces élèves se sont déjà préparés à entrer dans la vie active sans que cela semble leur poser problème. Pour se préparer, ils endossent différents types de responsabilités — agricoles, ménagères, religieuses, associatives, caritatives, artisanales, commerciales, sportives, artistiques —, aussi bien à l'intérieur du lycée qu'à l'extérieur.

2.2 Le lycée SMA 6 ou Namche de la ville de Yogyakarta

Le quartier de Namche s'imbrique dans le district de Gondokusuman. Il se situe au centre-nord de la ville, 500 mètres au sud du campus de l'Université Gadjah Mada, juste au nord du quartier de Kota Baru où se trouvent quelque cinq centres de soutien scolaire¹³, et à l'intersection de deux grands axes routiers du nord de la ville. À moins d'un kilomètre du SMA 6 se situe le SMA 3, qui est considéré comme le meilleur lycée de la ville et, pour cette raison, fait de l'ombre aux autres lycées dans certains domaines comme les relations internationales ou l'accès aux établissements d'études supérieures.

Namche se trouve donc dans un quartier favorisé en termes d'éducation secondaire et supérieure et de niveau socioéconomique. Néanmoins, les élèves qu'il accueille ont des origines géographiques et sociales hétérogènes, en particulier si on les compare à ceux de son voisin, le SMA 3. Ainsi, même les élèves issus de familles modestes peuvent profiter de la proximité du quartier des universités pour avoir accès à de nombreuses informations concernant leur futur.

Des années 1980 aux années 2000, Namche est un lycée qui a souffert d'une image très négative du fait de la bande organisée qui s'y est développée, les générations sortantes recrutant au sein des nouvelles. Il a ainsi suivi la même trajectoire que le lycée SMA PA — et bien d'autres —, ses responsables élaborant au fur et à mesure, sur plus de vingt ans, des stratégies visant à résorber les actes de violence des lycéens qui ont fini par donner des résultats à partir des années 2010. L'une de ces stratégies a consisté, pour détourner l'attention des élèves sur d'autres priorités, à mettre au point une politique de sensibilisation à la recherche scientifique pour les lycéens en offrant un cours optionnel d'initiation à la méthodologie de recherche et en organisant une journée de la recherche.

Du fait des efforts concentrés sur l'augmentation des activités alternatives et la diminution des activités considérées comme propices à susciter les bagarres entre bandes (football en salle, ou *futsal*, et basketball, notamment, du fait de l'irritation facilement éprouvée par les supporteurs), les responsables du lycée sont parvenus à faire de Namche une école à la réputation honorable obtenant des taux de réussite scolaire corrects.

Ces données générales étant posées, voyons maintenant comment se présente le partage temporel des activités des lycéens, ce qui nous donnera l'occasion de constater la façon dont l'école s'inscrit pour eux, c'est-à-dire comme un bien commun central de leur existence, relativement à un ensemble de données et d'activités non scolaires dont je donnerai un aperçu dans la partie comparative des deux lycées.

13. Cette concentration de centres de soutien scolaire à un endroit stratégique est emblématique de l'importance de ce nouveau type de formation qui s'est bien souvent institutionnalisée.

2.3 Données statistiques sur le contexte scolaire de SMAPA et de Namche

Tout d'abord, le contexte scolaire apparaît accaparant puisqu'il concerne plus de 70 % des activités globales des lycéens de l'établissement rural SMAPA, et 72 % en ce qui a trait au lycée urbain de Namche. Les 2 % supplémentaires proviennent du temps de transport plus important et du temps passé dans les centres de soutien scolaire. J'inclus aussi dans cette part les devoirs faits à la maison. À SMAPA, les élèves qui utilisent les services de soutien scolaire sont peu nombreux du fait qu'il n'existe pas de centres privés comme c'est le cas en ville. Les cours particuliers à la maison reviendraient plus cher, alors que les familles ont globalement une vie et des revenus simples. De la sorte, on reste davantage au lycée pour y travailler ses devoirs et leçons ou bien on les fait à la maison.

Ensuite, le calcul des activités globales des lycéens s'appuie sur une moyenne de 118 heures par semaine pour l'établissement rural SMAPA et de 115,5 heures par semaine pour Namche, excepté le temps de sommeil. Le lever s'étale de 4 h 30 à 6 h et le coucher, de 21 h à 23 h, le sommeil durant de sept à huit heures par nuit (parfois cinq ou six heures, selon les périodes d'activités). La présence à l'école, quant à elle, débute vers 6 h – 7 h et dure jusqu'à 14 h (la fin des cours) ou bien 16 h (la fin des cours pratiques en laboratoire). Plusieurs dizaines d'élèves de SMAPA restent au lycée jusqu'à 19 h dans le cadre d'autres activités qui leur sont propres, mais ceux de Namche n'ont pas le droit de rester après 16 h (en raison d'une mesure de lutte contre l'organisation des bagarres de bandes).

Cela fait donc une moyenne de présence quotidienne sur six jours au lycée qui va de sept heures et demie à douze heures pour les lycéens de SMAPA, et de sept à dix heures pour ceux de Namche. Ce à quoi il faut ajouter le soutien scolaire (principalement à Namche). Il dure trois heures, à raison de deux à trois fois par semaine, soit un total de six à neuf heures par semaine ; il se déroule après les cours à partir de 16 h ou de 18 h, ce qui fait que des jeunes terminent leur journée d'écolier à 21 h après l'avoir commencée à 7 h 15.

Le partage temporel des cours, quant à lui, se fait par tranches de 45 minutes qui se succèdent de 7 h à 14 h avec une pause de 15 minutes de 10 h à 10 h 15 le matin — qui est utilisée en grande partie pour se restaurer, le petit-déjeuner ayant été pris vers cinq ou six heures du matin —, et une autre de 11 h 45 à 12 h, le midi, pour la prière musulmane (pour le lycée urbain de Namche, il faut ajouter un quart d'heure à ces horaires, les cours débutant à 7 h 15 le matin).

Le présentiel atteint ainsi de 44 heures (classes de 10^e) à 48 heures (classes de 11^e et 12^e) par semaine, pour des heures de 45 minutes chacune, soit 33 à 36 heures en présentiel effectif. On doit ajouter à ce nombre les heures de cours complémentaires obligatoires — de 6 h 15 à 7 h du matin (plus un quart d'heure pour Namche) pour les classes de 12^e au moment des examens de fin de semestre ou de la préparation des examens d'État et de ceux d'entrée aux universités. Il

faut aussi ajouter les cours optionnels obligatoires (scouts, en 10^e) et facultatifs (un cours au choix) qui occupent de deux à quatre heures. Nous obtenons alors un maximum de 48 à 52 heures de cours par semaine.

Les élèves passent ainsi en moyenne de 61,5 à 75 heures par semaine au lycée rural SMAPA, et de 55,5 à 60 heures au lycée urbain de Namche. Cela signifie que la classe ne prend pas plus de 64 % à 81,3 % du temps passé au lycée SMAPA, et de 80 % à 86,68 % du temps passé au lycée de Namche. Cette différence de 5,38 % à 16 % de présence à l'école fait donc apparaître le fait que les lycéens urbains ont moins l'occasion de s'approprier le temps et l'espace hors classe du lycée, ce qui rend la nature de celui-ci différente, moins conviviale notamment. Ces données quantitatives laissent entrevoir le fait que le bien commun de l'éducation et le mode relationnel propres au lycée sont loin d'être exclusivement scolaires, comme nous allons le voir dans la partie comparative et analytique.

	Présentiel lycée	Soutien scolaire	Devoirs maison	Trans- port	Famille	Activités religieuses	Autres	Total	Reste	%
								118,00		
Total temps école	61,50	1,50	15,50	4,00				82,50	35,50	69,91
Total non scolaire					13,00	10,50	12,00	35,50	0	30,08
%	52,12	1,27	13,13	3,39	11,01	8,90	10,17			

Fig. 1 — Partage des activités des élèves du lycée rural SMA 1/SMAPA.

	Présentiel lycée	Soutien scolaire	Devoirs maison	Trans- port	Famille	Activités religieuses	Autres	Total	Reste	%
								115,5		
Total temps école	59,50	7,50	10,50	5,50				83,00	32,50	71,86
Total non scolaire					11,50	9,50	11,50	32,50	0	28,14
%	51,52	6,49	9,09	4,76	9,96	8,23	9,96			

Fig. 2 — Partage des activités des élèves du lycée urbain SMA 6/Namche.

2.4 Comparaison synthétique des activités des deux lycées

Parmi les éléments qui poussent vers la diminution significative du pourcentage de temps consacré aux activités autres que la pratique en classe dans le lycée urbain de Namche, on peut noter la politique d'évitement de la violence qui conduit à limiter l'accès au lycée. La même politique tend à y réduire les heures d'activités jugées susceptibles de susciter cette violence, comme le *futsal* et le basket, malgré la popularité marquée de ces deux sports. Le pourcentage de présence à SMAPA, lycée rural, inclut aussi un ensemble d'activités (absentes à Namche) pour aider les élèves à envisager une insertion professionnelle.

Ces activités périscolaires sont organisées par SMAPA pour les classes de 12^e, comme une visite d'une journée dans un centre de formation professionnelle dans le domaine de la petite entreprise rurale. Elles sont aussi préparées par les lycéens de 10^e et de 11^e de façon autonome, comme la gestion de la coopérative des lycéens, qui concerne une quarantaine d'élèves y consacrant chacun environ trois heures par semaine ou sept heures pour les cadres, mais aussi la participation à des salons d'artisanat local où les élèves de 10^e et de 11^e vendent leurs propres productions. En parallèle, les enseignants de SMAPA ont aussi des activités rémunératrices complémentaires (agriculture et vente de produits, notamment) qui sont absentes chez ceux de Namche, ce qui traduit un effet de « reproduction » latent. Cet effet n'a apparemment rien de général puisque Ben White (2012 : 96) a, quant à lui, observé une forte désolidarisation intergénérationnelle lors de son terrain rural javanais.

Une autre différence importante réside dans la forte ritualisation des activités dans le lycée rural. Toute activité, de la classe aux réunions les plus importantes (jour anniversaire de la préfecture ou jour d'intronisation lié à la réussite aux examens des élèves de 12^e), est placée sous l'égide de la religion musulmane, mais aussi, fréquemment, sous l'égide de la coutume javanaise. Les prières en arabe sont systématiquement utilisées lors des rassemblements collectifs et — selon l'importance de l'évènement — les discours sont prononcés en javanais avec port du vêtement traditionnel javanais.

Dans les faits, le javanais est bien plus couramment pratiqué qu'à Namche et les rituels javanais sont bien mieux préservés dans le district rural de Pakem. En accord avec cette orientation, les activités artistiques (danse, théâtre et gamelans) et artisanales (batik, artisanat du bois) javanaises sont accessibles par le biais de cours optionnels (arts) et obligatoires (artisanat local), alors qu'elles ne le sont pas à Namche.

Cette proximité est structurellement liée au temps passé à faire ses devoirs à la maison et, de façon concomitante, à celui passé en famille, plus important à SMAPA (lycée rural), alors qu'à Namche une partie relativement considérable de ce temps est consacrée aux organisations de soutien scolaire, d'où les élèves sortent exténués. Ils vont alors directement se coucher, ce qui limite le temps passé en famille. Cette limitation est aussi liée aux lieux d'agrément, qui sont

beaucoup plus nombreux en ville, comme les cafés, les centres commerciaux, les lieux récréatifs, où les lycéens aiment se rendre en groupes pour se changer les idées.

Ce temps (colonne « Autres » des tableaux précédents) empiète aussi sur celui des affaires religieuses. En effet, si à Namche (lycée urbain) certains lycéens ne sont pas impliqués dans des activités organisationnelles religieuses (hors les pratiques de routine), c'est impossible à SMAPA (voir la colonne « Activités religieuses »). De même, les élèves de SMAPA qui résident dans le district de Pakem sont tous impliqués dans l'organisation des jeunes de leur village (excepté en 12^e, pour qu'ils se concentrent sur les examens). Ils organisent activités artistiques, tournois sportifs, jeux intervillages, travaux communautaires, commémorations d'événements comme la fête nationale, etc. (colonne « Autres »).

L'équivalent pour les lycéens urbains de Namche réside dans l'organisation d'activités communautaires extrascolaires, en tête desquelles arrive la préparation de l'Art Day qui sollicite la participation de la moitié des élèves du lycée sur une période de trois mois, en relation étroite avec des anciens du lycée, pour organiser en ville un spectacle de grande envergure à base théâtrale avec 16 acteurs et 42 figurants, incluant un orchestre de 14 personnes, tous lycéens. Les points communs avec les organisations villageoises sont notamment l'autonomie d'action des jeunes concernés et l'implication des différentes tranches d'âge.

L'organisation de l'Art Day est tout à fait emblématique des problèmes qui se posent lorsque les communautés d'appartenance — école, famille, religion... — se superposent. Pour la préparation, une partie des activités a lieu au lycée (voir la colonne « Présentiel lycée ») et une autre a lieu chez les élèves (colonne « Autres »). Un groupe donné d'élèves — chargé, par exemple, de la décoration — se réunit ainsi chez l'un de ses membres, qui peut habiter loin de chez les autres (jusqu'à 30 km aller-retour). Des élèves en viennent parfois à rentrer tard chez eux et à rater des cours (avec permission). Comme cela se répète pendant plusieurs semaines, des tensions se créent entre les parents et les enseignants, auxquelles s'ajoutent celles qui émergent entre les élèves eux-mêmes et leurs aînés, anciens du lycée, plus particulièrement durant les trois dernières semaines. Malgré ces difficultés, la satisfaction de mener à bien une entreprise qui sort du cadre de la classe fait de cette activité la plus appréciée des lycéens.

Parallèlement aux organisations villageoises et à l'Art Day, on trouve des activités non académiques communes aux deux lycées comme l'accueil des nouveaux élèves, les scouts et l'Organisation intrascolaire des élèves (catégorie « Présentiel lycée »). Ces deux dernières comportent un caractère intergénérationnel marqué et sont considérées comme très importantes sur le plan formatif et expérientiel ; elles sont d'ailleurs présentées comme ayant pour objet de former des cadres pour la nation.



Fig. 3 — Trois membres-cadres des scouts du lycée SMAPA viennent de poser la bannière d'accueil de l'école sur le terrain de camping du site archéologique du temple de Ratu Boko (VIII^e siècle de l'ère chrétienne) : « Camp de fin d'année 2015 — Troupe pionnière 10.061-10.062 — Établissement du lycée public SMA 1 de Pakem — Bienvenue au terrain de campement Ratu Boko — "Édifier le caractère dans le sillage de la culture" — Boko, 25–27 avril 2015 ».



Fig. 4 — Les premiers lycéens (classes de 10^e et de 11^e) arrivent pour installer le camp sur le terrain de Ratu Boko, 25 avril 2015.

Ces activités collectives appréciées des lycéens s'opposent au travail individuel lié à la classe, qui est de loin l'activité la moins valorisée dans les propos et réponses aux questionnaires des élèves du fait de l'action solitaire qu'elle implique.

3. Analyse de l'appropriation du bien commun de l'école par les lycéens

La première observation importante est que *le rapport au temps et au lieu est sensiblement différent dans les deux lycées* : la ritualisation des événements et des activités, plus marquée dans le lycée rural, a une influence sur les élèves, plus empreints de déférence vis-à-vis de l'autorité scolaire et adulte. Ce respect s'imbrique explicitement dans le cadre socioculturel rural javanais de Pakem et converge de manière pragmatique avec l'action quotidienne (activités de négoce ou activités d'aide aux parents et au village). L'effet en résultant est que les élèves s'approprient l'espace du lycée¹⁴ — « espace » au sens de Condominas (1980), ce qui inclut le temps et l'étendue — de façon plus poussée et autonome du fait de la relation de confiance intergénérationnelle engendrée entre les élèves et les adultes.

Par comparaison, les lycéens urbains de Namche goûtent peu à ce cadrage rituel javaniste (lié aux pratiques rituelles javanaises) ; seuls les référents formels religieux et séculiers cadrent leurs activités, au sein d'un environnement citadin qui offre beaucoup de choix, avec tout ce que cela peut avoir aussi de déstabilisant. Le rapport au lieu qu'est le lycée apparaît ainsi plus utilitaire ici dans le cas du SMAPA, situé en zone rurale : bien que les deux lycées aient souffert de l'action violente des bandes d'élèves, l'accessibilité du lieu n'a pas été restreinte au SMAPA comme elle l'a été à Namche ; la cassure intergénérationnelle élèves-adultes liée au phénomène des bandes¹⁵ se poursuit en milieu urbain sous le sceau d'une confiance moins marquée.

14. En ce qui concerne l'accès à la cantine durant les pauses, par exemple, mais surtout l'utilisation autonome des salles pour l'organisation d'activités non scolaires (commémoration de l'anniversaire du lycée, préparation de l'Art Day...) ou plus spécifiques, qu'elles soient religieuses (extrascolaires), de quartier ou de village.

15. D'après l'étendue du phénomène et les témoignages recueillis, il est clair qu'il s'agit ici d'un fait social structurel d'initiation généralement reconnu en tant que tel et par les jeunes, et par les adultes, aspect qui se combine au refus par les membres de ces bandes d'accepter un système ressenti comme oppressant. Parler à ce sujet, comme le fait Pam Nilan (2016 : 238), d'« *heroic masculine social identity* » ou de « *street warrior* » me semble limitatif et ethnocentré en ne tenant pas compte du fait que nous sommes dans un contexte où les rites de passage sont prégnants, y compris le rite d'initiation.

En parallèle, si les élèves de Namche sont peu intéressés par le fait de gagner leur vie dès le lycée, les responsabilités collectives les passionnent aussi. Mais ici le cadre urbain leur offre de multiples possibilités pour varier les orientations qu'ils veulent conférer à leurs activités, ainsi que le montre l'exemple de l'Art Day.

Comme on l'a vu, le cadre urbain (activités collectives diversifiées, soutien scolaire, lieux d'agrément) influe aussi sur les rapports familiaux : moins de temps passé à la maison et plus d'autonomie d'action vis-à-vis des parents là où, à Pakem, les activités collectives sont plus localisées et proches de la famille.

Cet aperçu comparatif montre ainsi que les orientations des finalités globales des deux lycées sont très différentes. Le bien commun de l'éducation n'a pas fait l'objet d'une appropriation de la même façon dans chacun des cas d'étude. Les activités du lycée rural et les points de vue qui y sont exprimés reflètent une forme de stabilité et d'homogénéité idéologiques ancrées dans un espace social et culturel marqué localement. La participation aux cours obligatoires induit néanmoins une acceptation du programme national, une reconnaissance de l'appartenance à l'État-nation.

Le fait que la majorité des élèves de ce lycée n'accède pas à l'enseignement supérieur confère malgré tout à ces mêmes activités en classe un caractère limité dans le temps et dans les objectifs de formation. Leurs propriétés principales se cantonnent alors à l'acceptation d'une certaine forme de discipline et d'autorité, plus qu'à la nécessité d'acquérir des informations au contenu directement réutilisable dans la poursuite d'un parcours de vie.

En parallèle, les activités socioculturellement marquées ou liées à la localité — réalisées en classe ou non — sont davantage pourvues de sens quant au projet de vie de ces jeunes gens qui décident, pour la majorité, d'entrer dans une vie active qui s'inscrit dans les réseaux locaux qu'ils ont déjà commencé à établir durant le lycée ou avant.

En ce qui concerne le lycée urbain, l'accès facilité à l'enseignement supérieur confère une orientation plus concrète aux activités en classe du programme national. Néanmoins, le cursus suivi dans le cadre de l'enseignement supérieur (mais aussi au lycée) ne correspond souvent pas à un choix personnel. Les obstacles commencent par l'autorité parentale dont les objectifs, quant au choix de l'institution ou de la filière, ne coïncident fréquemment pas avec ceux des adolescents.

Il y a ensuite la réussite aux évaluations du lycée et aux évaluations à l'entrée de l'université, à laquelle se combinent les quotas attribués par chaque université aux différents lycées et les *numerus clausus* propres aux différentes filières. Ainsi, en fonction de tous ces critères, le candidat effectue toutes sortes de calculs qui peuvent le pousser à passer un examen d'entrée pour une filière qui ne l'intéresse pas, mais dans laquelle il a des chances d'être admis.

Cette relativité de choix et de réussites génère de l'anxiété chez les lycéens qui peinent à établir un projet de vie stable et proche de leurs aspirations. Outre la présence moins marquée des éléments socioculturels locaux évoquée plus haut, la diversité plus importante des choix personnels en contexte urbain s'accompagne ainsi de doutes saillants qui compliquent l'orientation de valeurs de référence aptes à déterminer l'action des jeunes lycéens. À ceci s'adjoint la pression — issue du Ministère — des chefs d'établissements qui poussent les élèves à une excellence qui reste abstraite pour eux et favorise le schisme intergénérationnel entre les élèves et les adultes.

Conclusion

La société lycéenne et les politiques éducatives

À la suite de cet aperçu, la société lycéenne apparaît dans la complexité de ses règles propres. Celles-ci comprennent des traditions que les enseignants et les parents ont connues (classe, scouts, cérémonies nationales, régionales ou propres au lycée, examens...) et contribuent parfois à perpétuer, comme les scouts et les regroupements très populaires d'anciens élèves de lycées. Elles englobent aussi de nouvelles pratiques dont certaines sont endogènes : vocabulaire propre, communication par SMS et réseaux sociaux¹⁶, initiation à la violence chez les garçons (en baisse), leadership chez les filles (en développement), autophotos, déplacements à moto, etc. ; et d'autres, exogènes : soutien scolaire dans l'un des centres spécialisés, parcours du combattant pour rentrer à l'université, baisse d'intérêt pour les pratiques cérémonielles et culturelles locales, développement plus marqué des organisations religieuses, exacerbation de la compétitivité académique...

En m'efforçant d'y voir plus clair dans cet ensemble pour comprendre comment les jeunes gens s'y retrouvent, l'hypothèse principale qui en ressort est la suivante : l'amitié que les lycéens construisent tout au long de ces trois années que dure le lycée se pérennise, comme l'indiquent les témoignages des informateurs adultes, car elle se nourrit notamment de projets communs concrets, réalisés en groupe, s'opposant à une pratique individualisante ressentie comme éprouvante.

À ce titre, et c'est ce que la comparaison des lycées SMAPA (rural) et Namche (urbain) confirme au regard de mes enquêtes des années 2000 (de Grave 2012), il apparaît que dans les lycées où les activités collectives ne peuvent être mises sur pied de façon autonome, les lycéens s'approprient peu ou ne s'approprient pas

16. L'activité des lycéens sur les réseaux sociaux est importante, même si à SMAPA certains jeunes n'ont pas de téléphone portable. Cette activité peut dépasser deux heures par jour, mais il est difficile de lui assigner une temporalité et une incarnation spatiale précise dans une journée, car l'utilisation commence dès le lever pour se terminer au coucher, y compris en classe.

du tout l'espace scolaire et le lien de confiance intergénérationnel s'établit mal. Par contre, l'action et la performance individuelles peuvent se trouver renforcées, ce qui correspond à la politique que l'État s'efforce de mettre en place sans bien tenir compte, semble-t-il, des implications sur le long terme de la disparition progressive des pratiques et des modes relationnels existants.

Le double cas d'étude révèle ainsi deux tendances au sein du bien commun de l'école de la fin du secondaire. L'une vient de haut lieu et est imposée par les autorités ministérielles. Elle vise à conformer les jeunes aux logiques de l'individualisme compétitif. L'autre s'inscrit dans les pratiques existant au plan local, au sein desquelles l'action personnelle est davantage mise au service d'une communauté donnée. Si l'individualisme semble progresser, il est loin de dominer dans les exemples étudiés. Néanmoins, entre les logiques de l'État laïque et celles des pratiques régionales encore très fortes s'inscrivent les logiques des religions formelles appelées à se standardiser encore plus au contact de la laïcité.

État, service public de l'éducation et intérêt général en question

La mise en perspective des idéaux éducatifs indonésiens indique que les domaines du social (politique, économie et éducation, en l'occurrence) sont connectés au point que le désir d'un développement économique de type industriel, puis libéral, en est venu à prévenir le gouvernement d'établir un système éducatif qui se voulait, à la base, adapté au contexte socioculturel indonésien. À l'inverse, un nombre important de ces éléments sont préservés dans le cadre scolaire, mais relégués par les autorités au non formel ou à une dimension moins valorisée, ce qui indique qu'il est très difficile pour ces mêmes autorités d'évaluer l'impact du développement d'un domaine du social sur un autre, à savoir comment le politique et l'économique influencent l'éducatif et le culturel. Cette relégation peut éventuellement révéler l'état d'une phase transitoire à l'issue de laquelle les éléments locaux se retrouveront réduits à l'état de folklore figuratif. Mais plus immédiatement, comme le formulent très bien Gallenga et Verdon (2017 : 11, 15), elle signale la complexité pour un État de garantir la ligne éthique d'un service public au moment où l'intérêt général est dépassé par une volonté générale multiforme.

Le cas indonésien nous indique en effet que, si des classes émergentes participent à un certain engouement contextuel, cela ne veut pas dire qu'elles y souscrivent pleinement — comme le montre le retournement de situation de la classe bourgeoise *priyayi* s'élevant contre le gouvernement colonial pour accéder à l'indépendance. La hausse actuelle des nouveaux riches, qui ne mettent pas en question la démocratisation de l'éducation mais qui, néanmoins, soutiennent indirectement par leur action le libéralisme économique et éducatif en acceptant le modèle scolaire compétitif qui s'instaure, semble attester le fait qu'en fin de compte la réforme post-Suharto débouche plus sur un partage de richesses matérielles — une conséquence de l'individualisme, selon Louis Dumont (1991) — que sur un partage de droits démocratiques.

Je mettrai cela en relation avec la constatation de Naafs et White (2012 : 11) concernant la « crise de reproduction sociale » (« *crisis of social reproduction* ») que connaît l'Indonésie et qui se reflète dans la propension de l'État à abandonner les aspects socialisants « aux individus, aux familles et aux groupes sociaux » et à « affaiblir la possibilité pour les communautés et les sociétés de faire fonctionner les relations sociales ».

La question de la finalité du service public et, partant, du bien commun de l'éducation est donc bien multiforme (et non exclusivement d'ordre économique, comme le proposent certaines analyses [Suryadarma et Jones 2013]) : pour tenter de répondre à l'une de ses missions qui serait le bien-être de ses membres, l'État s'efforce en effet de contraindre le service public de l'école à dégrader l'accomplissement d'un nombre important d'activités locales conçues et effectuées collectivement sans réfléchir aux conséquences sociales qui pourraient en découler, à savoir l'accroissement de l'influence des idéologies désincarnées religieuses et laïques, ainsi que sa conséquence directe : la perte d'influence concomitante de l'État.

Références

- AUDIGIER F., 2007, « Temps subi, temps construit » : 15–30, in É. Roditi et D. Lahanier-Reuter (dir.), *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques* (2). Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BARON-GUTTY A. et S. CHUPRADIT (dir.), 2009, *Education, Economy and Identity. Ten Years of Educational Reform in Thailand*. Chiang Mai, Chiang Mai University, Irasec-CELS, *Carnet de l'Irasec*, n°11.
- BERTRAND R., 2005, *État colonial, noblesse et nationalisme à Java. La tradition parfaite*. Paris, Karthala.
- CONDOMINAS G., 1980, *L'espace social. À propos de l'Asie du Sud-Est*. Paris, Flammarion.
- DARMANINGTYAS, 1999, *Pendidikan Pada dan Setelah Krisis (Evaluasi Pendidikan di Masa Krisis)*. Yogyakarta, LPIST dan Pustaka Pelajar.
- DE GRAVE J.-M., 2001, *Initiation rituelle et arts martiaux. Trois écoles de kanuragan javanais*. Paris, Les Éditions de l'Archipel, L'Harmattan.
- , 2007, « Quand ressentir c'est toucher. Techniques javanaises d'apprentissage sensoriel », *Terrain*, 49 : 77–88.
- , 2012, « Éducation scolaire et non scolaire en Indonésie. Qualité relationnelle et formalisation » : 179–204, in J.-M. de Grave (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.
- DE KAT A., 1932, *Le problème colonial*. Tome 2 : *Les Indes néerlandaises*. La Haye, Martinus Nijhoff.
- DEPARTEMEN PENDIDIKAN DAN KEBUDAYAAN, 1993, *Sejarah Pendidikan di Indonesia – Zaman Kemerdekaan (1945–1966)*. Jakarta, Depdikbud.

- DEWANTARA K. H., 1962, *Karja Ki Hadjar Dewantara – Bagian Pertama : Pendidikan*. Yogyakarta, Madjelis Luhur Persatuan Taman Siswa.
- DUMONT L., 1991, *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris, Éditions du Seuil.
- GALLENGA G. et L. VERDON, 2017, « L'avenir incertain d'un passé recomposé. L'heuristique de la Méditerranée » : 11–30, in G. Gallenga et L. Verdon (dir.), *Penser le service public en Méditerranée*. Aix-en-Provence, Karthala, Éditions de la MMSH.
- HASBULLAH, 2010, *Otonomi Pendidikan : Kebijakan Otonomi Daerah dan Implikasinya Terhadap Penyelenggaraan Pendidikan*. Jakarta, Rajawali Press.
- MARTONO N., 2016, *La politique d'assurance de la qualité au lycée en Indonésie : le système d'accréditation, la perception du public et la compétition*. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2.
- MULDER N., 1992, *Individual and Society in Java: A Cultural Analysis*. Yogyakarta, Gadjah Mada University Press.
- MULYASA H. E., 2009, *Kurikulum Yang Disempurnakan, Pengembangan Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar*. Bandung, Remaja Rosdakarya.
- NAAFS S. et B. WHITE, 2012, « Intermediate Generations: Reflections on Indonesian Youth Studies », *The Asia Pacific Journal of Anthropology*, 13, 1 : 3–20.
- NILAN P., 2016, « Space, Time and Symbol in Urban Indonesian Schoolboy Gangs » : 237–260, in C. Feixa, C. Leccardi et P. Nilan (dir.), *Youth, Space and Time. Agoras and Chronotopes in the Global City*. Leiden, Brill.
- PARKER L. et P. NILAN, 2013, *Adolescents in Contemporary Indonesia*. New York, Routledge.
- RAIHANI, 2014, *Creating Multicultural Citizens. A Portrayal of Contemporary Indonesian Education*. London, New York, Routledge.
- SATRIAWAN B., 2015, « Mencari pendidikan berkarakter : menapaki pendidikan Taman Siswa » : 27–45, in P. M. Laksono (dir.), *Antropologi Pendidikan – Aneh : biasanya tidak apa-apa*. Yogyakarta, Kepel Press.
- SURYADARMA D. et G. W. JONES (dir.), 2013, *Education in Indonesia*. Singapore, Institute of South East Asian Studies.
- VAN DER VEUR P. W., 1969, *Education and Social Change in Colonial Indonesia*, vol. 1. Athens, Ohio University Center for International Studies.
- VAN DER WAL S. L., 1961, *Some Information on Education in Indonesia up to 1942*. The Hague, Netherlands Universities Foundation for International Cooperation.
- WHITE B., 2012, « Changing Childhoods: Javanese Village Children in Three Generations », *Journal of Agrarian Change*, 12, 1 : 81–97.
- YANI A., 2014, *Mindset Kurikulum 2013*. Bandung, Alfabeta.

RÉSUMÉ – ABSTRACT – RESUMEN

Perspectives d'acteurs sur le bien commun éducatif : l'État, les lycéens et les pratiques éducatives à Yogyakarta (Indonésie)

Définir un objectif commun d'éducation du point de vue d'un État n'apparaît pas comme une tâche insurmontable dans la mesure où les énoncés restent larges et approximatifs. Pourtant, la diachronie indonésienne révèle — au fil de la succession des classes sociales dominantes — qu'à la suite de trois générations seulement, les définitions du bien commun de l'éducation ont été fortement modifiées. Sur cette base, les résultats de l'enquête de terrain présentés ici donnent la parole aux lycéens, mais aussi aux autres acteurs locaux. Il en ressort l'expression d'un certain malaise social vis-à-vis du devenir du service public de l'éducation. Le parcours du lycéen se présente en effet bien plus en termes de stratégie qu'en termes d'apprentissage à proprement parler. Les politiques gouvernementales tentent d'imposer un système individualisant dans un contexte nettement dominé par la cohésion collective, conférant de fait un caractère contradictoire aux injonctions données aux élèves, suivant les différents systèmes de valeurs auxquels ils sont amenés à se référer. Le processus de compétitivité réciproque dans lequel se trouvent impliqués ces systèmes empêche finalement l'État de pouvoir définir une orientation consensuelle de l'intérêt général du bien commun de l'éducation.

Mots clés : de Grave, éducation scolaire, lycéens, biens communs, service public, Indonésie, Java, systèmes de valeurs, intérêt général, opposition urbain-rural, classes émergentes

Stakeholders Outlook on the Common of Education System: The State, High School Students and Educational Practices, Yogyakarta, Indonesia

To define a common goal for education from the State point of view does not seem to be an overwhelming task insofar as the statements remain broad and approximate. However, Indonesian diachrony reveals—over the succession of dominant social classes—that after only three generations the definitions of educational objectives have been greatly altered. On this basis, the results of the field survey presented here give the floor to high school students, but also to other local actors. This reflects the expression of a certain social malaise with regard to the future of the public educational service. The uphill battle of the high school student appears to be much more in terms of strategic terms than in terms of learning properly speaking. Government policies try to impose an individualizing system in a context clearly dominated by collective cohesion, thus giving a contradictory character to the injunctions given to students according to the different value systems to which they are confronted to. The process of reciprocal competitiveness involving these systems finally prevents the State from being able to define a consensual orientation as to the general interest relating to the common of education.

Keywords : de Grave, School Education, High School Students, Commons, Public Service, Indonesia, Java, Value Systems, General Interest, Urban-Rural Opposition, Emerging Classe

Perspectivas de los actores sobre el bien común de la educación: el Estado, los estudiantes de secundaria y las prácticas educativas en Yogyakarta (Indonesia)

Resumen: Definir un objetivo común para la educación desde el punto de vista de un Estado no parece una tarea imposible en la medida en que los enunciados sean amplios y aproximativos. Sin embargo, la Indonesia draconiana muestra -en el curso de la sucesión de las clases dominantes- que después de tres generaciones solamente, las definiciones del bien común educativo han sido fuertemente modificadas. Sobre esta base, los resultados de una investigación de campo que aquí se presentan ceden la palabra a los estudiantes de secundaria así como a otros actores locales. Aparece la expresión de un cierto malestar frente al futuro del servicio público de la educación. La trayectoria del estudiante de secundaria se presenta efectivamente más bien en términos de estrategia que en términos de aprendizaje propiamente dicho. Las políticas gubernamentales tratan de imponer un sistema individualisante en un contexto claramente dominado por la cohesión colectiva, confirmando un carácter contradictorio a las instrucciones que se dan a los alumnos, de acuerdo con los diferentes valores a los cuales deben referirse. El proceso de competitividad recíproca en el cual se encuentran implicados dichos sistemas impide finalmente al Estado de poder definir una orientación consensuada del interés común ligado al bien común de la educación.

Palabras clave: De Grave, educación escolar, estudiantes de secundaria, bienes comunes, servicio público, Indonesia, Java, sistema de valores, interés general, oposición rural-urbana, clases emergentes

*Jean-Marc de Grave
Département d'anthropologie
Université d'Aix-Marseille
29, avenue Robert Schuman
13100 Aix-en-Provence
France
jean-marc.de-grave@univ-amu.fr*