
Ekalavya ou les dilemmes des Ādivāsī dans les institutions éducatives nationales (Inde)

Raphaël Rousseleau

Volume 2, numéro 1, automne 2024.

À la fois autochtones et indiens : réalités et enjeux tribaux et ādivāsī en Asie du Sud

URL : <https://edition.uqam.ca/rias/article/view/2737>

Résumé de l'article

Ekalavya est le nom choisi pour des internats gouvernementaux réservés aux enfants dits « tribaux » ou autochtones/indigènes (ādivāsī) d'Inde centrale. Ce nom renvoie à un personnage de l'épopée du Mahabharata, bien connu en Inde, qui incarne l'élève modèle et est communément identifié à un prince ādivāsī. Or ce choix est plus ambivalent qu'il n'y paraît de prime abord et paraît résumer la situation des ādivāsīs face au système éducatif indien. Le présent article aborde ce sujet à travers deux parties : la première, historique, fournit des éléments de cadrage, depuis les écoles missionnaires chrétiennes et les essais d'institutions ādivāsī autonomes jusqu'aux débats autour d'une éducation « indigène » nationale chez Tagore, Gandhi et Thakkar. Nous nous concentrerons sur la réinvention par ces auteurs de l'institution de l'ermitage ou ashram, en lien avec l'enjeu politique que représentaient les Ādivāsīs dans les années de préindépendance du pays. Ces débats ont préparé la rédaction des articles sur l'éducation primaire des Scheduled Tribes (catégorie constitutionnelle des Ādivāsī) dans la Constitution de l'Inde, qui sera l'objet de la seconde partie du présent article. Cette partie, plus ethnographique (travail de terrain en Odisha principalement), montrera surtout que ces « provisions » légales restent peu appliquées, les écoles primaires en zone ādivāsī souffrant de problèmes récurrents depuis des décennies. L'examen final de deux types d'institutions scolaires et universitaires dédiées aux Ādivāsīs (Tejgadh au Gujarat, Bhubaneswar en Odisha) mettra en relief leurs philosophies contrastées et les intérêts qu'elles servent. Xaxa (2008) parle, pour ces régions, d'une politique d'assimilation silencieuse des jeunes ādivāsīs plutôt que d'une intégration. Nous essaierons de montrer que cette politique s'enracine dans une conception indienne ancienne du processus de « civilisation » actualisée par les discours sur le développement.

Mots clés : Inde, Ādivāsī, éducation, Odisha, Gujarat.

Éditeur(s)
Revue interdisciplinaire sur l'Asie du Sud

ISSN 2817-7770

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Rousseleau, R. (2024). « Ekalavya ou les dilemmes des Ādivāsī dans les institutions éducatives nationales (Inde) ». *Revue interdisciplinaire sur l'Asie du Sud*, 1(2), 38–66.

Ekalavya ou les dilemmes des Ādivāsī dans les institutions éducatives nationales (Inde)¹

Raphaël Rousseleau²

Résumé

Ekalavya est le nom choisi pour des internats gouvernementaux réservés aux enfants dits « tribaux » ou autochtones/indigènes (*ādivāsīs*) d'Inde centrale. Ce nom renvoie à un personnage de l'épopée du Mahabharata, bien connu en Inde, qui incarne l'élève modèle et est communément identifié à un prince ādivāsī. Or ce choix est plus ambivalent qu'il n'y paraît de prime abord et paraît résumer la situation des ādivāsīs face au système éducatif indien. Le présent article aborde ce sujet à travers deux parties : la première, historique, fournit des éléments de cadrage, depuis les écoles missionnaires chrétiennes et les essais d'institutions ādivāsī autonomes jusqu'aux débats autour d'une éducation « indigène » nationale chez Tagore, Gandhi et Thakkar. Nous nous concentrerons sur la réinvention par ces auteurs de l'institution de l'ermitage ou *ashram*, en lien avec l'enjeu politique que représentaient les Ādivāsīs dans les années de préindépendance du pays. Ces débats ont préparé la rédaction des articles sur l'éducation primaire des *Scheduled Tribes* (catégorie constitutionnelle des Ādivāsī) dans la Constitution de l'Inde, qui sera l'objet de la seconde partie du présent article. Cette partie, plus ethnographique (travail de terrain en Odisha principalement), montrera surtout que ces « provisions » légales restent peu appliquées, les écoles primaires en zone ādivāsī souffrant de problèmes récurrents depuis des décennies. L'examen final de deux types d'institutions scolaires et universitaires dédiées aux Ādivāsīs (Tejgadh au Gujarat, Bhubaneswar en Odisha) mettra en relief leurs philosophies contrastées et les intérêts qu'elles servent. Xaxa (2008) parle, pour ces régions, d'une politique d'assimilation silencieuse des jeunes ādivāsīs plutôt que d'une intégration. Nous essaierons de montrer que cette politique s'enracine dans une conception indienne ancienne du processus de « civilisation » actualisée par les discours sur le développement.

Mots clés : Inde, Ādivāsī, éducation, Odisha, Gujarat

Abstract

Ekalavya is the name chosen for government boarding schools reserved for children known as "tribal" or indigenous (*ādivāsīs*) in central India. This name refers to a well-known character from the Mahabharata epic in India, who embodies the model student and is commonly identified as an ādivāsī prince. However, this choice is more ambivalent than it first appears and seems to summarize the situation of ādivāsīs in relation to the Indian education system. This article addresses this topic through two parts: the first, historical, provides contextual elements, from Christian missionary schools and attempts at autonomous ādivāsī institutions to debates around a national "indigenous" education by Tagore, Gandhi, and Thakkar³. We will focus on these authors' reinvention of the hermitage or ashram institution, in connection with the political stakes represented by the Ādivāsīs in the pre-independence years of the

¹ © Cet article est sous l'égide de la licence [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

² Professeur ordinaire en « Anthropologie des mondes indiens et indigènes » à l'Université de Lausanne (Suisse).

country³. These debates paved the way for the drafting of articles on primary education for Scheduled Tribes (constitutional category of Ādivāsī) in the Indian Constitution, which will be the subject of the second part of this article. This part, more ethnographic (fieldwork mainly in Odisha), will show that these legal "provisions" remain poorly implemented, with primary schools in ādivāsī areas suffering from recurring problems for decades⁵. The final examination of two types of educational and university institutions dedicated to Ādivāsīs (Tejgadh in Gujarat, Bhubaneswar in Odisha) will highlight their contrasting philosophies and the interests they serve. Xaxa (2008) speaks, for these regions, of a policy of silent assimilation of young ādivāsīs rather than integration. We will try to show that this policy is rooted in an ancient Indian conception of the "civilization" process updated by development discourses.

Keywords : India, Ādivāsī, education, Odisha, Gujarat

Introduction

Ekalavya est le nom choisi pour des Internats gouvernementaux réservés aux enfants dits « tribaux » ou autochtones/indigènes (*ādivāsī*) d'Inde centrale. Ce nom renvoie à un personnage de l'épopée du Mahabharata, bien connu en Inde, qui est la fois un élève modèle et communément identifié à un prince *ādivāsī*¹. Or ce choix est plus ambivalent qu'il n'y paraît de prime abord et paraît résumer la situation des Adivasi face au système éducatif indien.

La première partie de cet article fournira quelques éléments de contextualisation historique sur le sujet, depuis les écoles missionnaires chrétiennes jusqu'aux essais d'institutions *ādivāsī* autonomes. Nous nous concentrerons ensuite sur la réinvention par Tagore, Gandhi et Thakkar d'un véritable « lieu de mémoire » des nationalistes indiens : l'ermitage ou *ashram*, concentrant les débats autour d'une éducation « indigène », en relation avec l'enjeu politique que représentaient les *ādivāsīs* dans la période préindépendante du pays. Ces débats ont préparé la rédaction des articles concernant l'éducation primaire des *Scheduled Tribes* (catégorie constitutionnelle des *ādivāsīs*) dans la Constitution de l'Inde, que nous aborderons en seconde partie. Nous verrons ensuite que ces « provisions » légales restent peu appliquées en Inde centrale, où les écoles primaires en zone *ādivāsī* souffrent de problèmes récurrents depuis des décennies. Nous examinerons enfin deux institutions scolaires et universitaires dédiées aux Adivasi (Gujarat, Odisha), aux orientations contrastées, en soulignant leurs apports et limites et les intérêts qu'elles servent. Xaxa (2008) parle, pour ces régions, d'une politique d'assimilation silencieuse des jeunes *ādivāsīs* plutôt que d'une intégration. Nous essaierons de montrer que cette politique implicite s'enracine dans une conception indienne ancienne de la « civilisation », conception réactualisée dans les discours sur le développement aux aspects moraux et religieux.

Les données pour cette étude sont issues de l'examen de quelques auteurs historiques qui restent des références communes en Inde sur la politique éducative (partie 1), et d'une ethnographie multisituée en Inde centrale (partie 2). Notre propos s'appuie d'abord sur une expérience régulière de terrains dans des villages *ādivāsī* en Odisha (district de Koraput), de 2000 à 2005, où nous avons logé plusieurs fois dans une pièce d'école et côtoyé quotidiennement les élèves et les maîtres. Les remarques générales sont issues de ces terrains, où nous ne faisons pas d'observation ni d'examen particulier de ces interactions. L'exposé final de deux institutions choisies, malgré leurs options très contrastées, pour leur volonté affichée d'offrir une éducation spécifiquement aux *ādivāsīs* s'appuie sur de courts terrains effectués à Bhubaneswar (Odisha) en 2011 et 2015, et à Tejgadh (et Vadhodara, Gujarat) en 2010.

¹ Nous racontons son histoire au début de la partie suivante.

Cadrage historique : l'éducation des « tribus » ou « aborigènes » (*ādivāsī*) de l'Inde coloniale à l'indépendance

En Inde, la distinction entre tribu et castes est issue d'une classification coloniale et évolutionniste des populations, mais s'appuie sur des distinctions régionales préexistantes qui étaient plus fluides (Baily, 1995). En bref, la catégorie de tribus rassemblait des groupes très divers : chasseurs-cueilleurs, pasteurs ou agriculteurs, parlant des langues minoritaires, vivant en marge des plaines irriguées et considérés souvent comme les défricheurs de leurs zones d'habitation. L'épopée du Mahabharata, les *Lois de Manu* et la poésie de cour évoquent des groupes de chasseurs et pêcheurs (Sabara, Nishada), décrits comme relativement impurs par leur habitat, leur régime alimentaire et leur supposée impulsivité ou sauvagerie imaginée par opposition aux idéaux royaux hindous (voir par ex. Rousseleau, 2020). Ainsi, dans le *Mahabharata*, Ekalavya est présenté comme un prince nishada qui admire Drona, le maître d'arme des héros du récit que sont les frères Pandava, de grand lignage noble (*kshatriya*). Drona refuse toutefois d'enseigner à Ekalavya du fait de son statut inférieur. Celui-ci se forme alors lui-même en vouant un véritable culte au maître. Plus tard, croisant à nouveau Drona, Ekalavya se déclare malgré tout son élève et fait preuve d'une excellence à l'arc qui dépasse celle d'Arjuna, le meilleur archer des Pandava. Soucieux, Drona dit reconnaître sa relation de maître à disciple (*gurukula*) envers Ekalavya si celui-ci lui offre la contrepartie due à tout enseignant (*dakshina*). Il lui demande son pouce, qu'Ekalavya coupe sans hésiter, bien qu'il sacrifie ainsi la condition même de son talent. Ce bref épisode a connu diverses versions et interprétations, mais les plus modernes identifient toutes le prince nishada à un ancien prince ādivāsī.

Écoles missionnaires pour enfants tribaux ou « aborigènes »

La relative marginalité des tribus vis-à-vis des normes brahmaniques a attiré l'attention des missions chrétiennes, lesquelles avaient appris par expérience que la conversion des hautes castes était bien plus difficile que celle des intouchables (Carrin et Tambs-Lyche, 2008). Des écoles missionnaires furent créées et développées un peu partout dans les zones montagnardes et tribales, bien qu'elles soient particulièrement présentes encore aujourd'hui dans le Nord-Est de l'Inde. Je me concentrerai ici sur le cas de l'actuel Jharkhand (plateau du Chhotanagpur) pour en saisir la continuité avec les mouvements tribaux ultérieurs. Là comme ailleurs, la conversion est passée par la rédaction de grammaires des langues locales, la traduction de la Bible et, inversement, une transcription des langues vernaculaires en caractères latins (Carrin et Tambs-Lyche, 2008). Les missions attiraient ces populations par leur service aux déshérités ainsi que la mise à disposition de dispensaires et d'écoles, tout en ne réussissant pas toujours à convertir de façon durable. Dans ces conditions, les missionnaires se concentraient particulièrement sur « l'éducation » des « chers petits sauvages » :

[...] je dois absolument tâcher de ramasser 150 à 200 garçons pour les instruire pendant quelques années afin d'assurer l'avenir de la mission. [...] Vous ne sauriez croire combien c'est difficile d'arracher ces petits gamins de leur village et de les accoutumer

à une vie régulière et chrétienne. Les deux premiers mois, ils s'enfuient plusieurs fois, et très souvent quand on va pour les ramener on ne les trouve nulle part : ils se cachent dans les bois, et parfois s'enfuient dans d'autres villages, chez des connaissances païennes. Tellement ils tiennent à leur liberté sauvage. Une fois accoutumés à l'école, ils y sont heureux et deviennent [parfois/très] dociles. Mais les renvoyer avant qu'ils ne soient complètement apprivoisés (c'est bien le mot, je crois) et un tant soit peu christianisés, c'est chose fort dangereuse : l'instinct sauvage renaît et gagne le dessus et tout ce qu'on a fait pour eux est alors étouffé dans le milieu corrompu d'un village en partie païen ou chrétien plus de nom que de fait. [...] Voilà pourquoi le missionnaire doit baser toutes ses opérations sur l'axiome : « l'avenir c'est l'école »².

À lire ce missionnaire, particulièrement bourru de son aveu même, on imagine la difficulté des enfants à rester sur les bancs de l'école. Cela n'a toutefois pas empêché un certain nombre d'élèves de poursuivre leurs études jusqu'au séminaire, constituant progressivement une petite élite alphabétisée. Cette opportunité d'accéder à une éducation formelle – auparavant unimaginable pour des membres de leur groupe – explique que la plupart des premiers leaders ādivāsī soient passés par des écoles chrétiennes, qui leur ouvrirent l'accès à la langue anglaise et à des fonctions administratives et politiques. De jeunes Munda luthériens fondèrent ainsi les premières associations locales de « développement » en 1915 (*Chotanagpur Unnatti Samaj ou Improvement Society*), qui sont à la base de la première organisation unitaire dépassant les divisions internes et confessionnelles : l'ādivāsī Sabha, ou « assemblée des aborigènes », fondée en mai 1938, rebaptisée Mahasabha par Jaipal Singh Munda (1903-1970), un Munda chrétien formé à Oxford, qui en accepta la présidence³.

Réinventer l'éducation ādivāsī

Quelques années avant même la création de l'*Ādivāsī Mahasabha*, plusieurs représentants d'associations « aborigènes » soumièrent un mémorandum à la *Indian Statutory Commission* – ou Simon – en 1928. Les auteurs y demandaient diverses réformes foncières et politiques (dont l'autodétermination au niveau des villages et la création d'une province séparée) ainsi que l'introduction d'une éducation primaire obligatoire dans les langues vernaculaires, contrôlée par un conseil d'administration et des inspecteurs aborigènes, de même que la mise en place d'un *College in Arts and Science* dans la région et d'une bourse universitaire pour étudiants aborigènes. Les débats suivant les exposés se concentraient toutefois sur la question de l'autonomie administrative, considérée avec réserve par les membres de la commission. L'avocat et juriste Sir Hari Singh Gour porte la discussion finale sur l'estimation de « l'intelligence des aborigènes » au regard des implications d'une autodétermination politique (*self-government*) qui se clôt par une question du président de la commission sur l'existence ou non d'un script des langues aborigènes comme véhicule efficace d'éducation⁴. Ce

² Lettre du Père missionnaire J. J. Hoffman chez les Munda, Lettre de Sarwada, 1895. Pour plus de détails, voir Rousseleau (sous presse).

³ Pour les précisions d'un acteur de cette création, voir Beck (2002) ou encore Tewari (2022 : 1583-1584) pour une synthèse récente.

⁴ “Memorandum submitted by the Chota Nagpur Improvement Society” (Unatti Samaj, 1928) et “Deputation on subject of ‘Backward Tracts’ (*continued*) together with Deputation from the Chota

débat établissait ainsi un lien, considéré comme évident, entre capacités mentales, transcription écrite d'une langue, éducation formelle et autoadministration.

Dans les années suivantes, pour contrer ce préjugé défavorable aux locuteurs de langues orales, plusieurs intellectuels issus des groupes Santal, Munda, Oraon/Xurux et Ho développent les éléments constitutifs d'une « civilisation ādivāsī » non seulement distincte, mais aussi antérieure aux Aryens porteurs de la civilisation brahmanique et des discriminations de castes. Or un argument récurrent dans leur revendication est la « redécouverte » d'un script spécifique à leur langue⁵. L'exemple le plus connu est représenté par le santal Rangunath Murmu (1905-1982). Formé en ingénierie à Calcutta, il travailla comme instructeur technique, puis comme directeur d'école (Badamtaliya Model School). En 1935 et 1936, il développe un script (*Ol chiki*) pour la langue santali dans le but d'aider les jeunes Santal à apprendre à lire, mais aussi à être respectés et à prendre conscience de leur unité au-delà des frontières des États découpés sur la base de langues régionales dominantes (Mahapatra, cité dans Singh, 2006 [1982] : 140-141). Murmu a toujours insisté sur l'idée qu'il n'avait fait que restaurer un script ancien, occulté par des influences extérieures. Le script fut amélioré plusieurs fois, et les caractères gravés sur les blocs d'une presse à main, afin de publier les premiers textes en Santali dans ce script. Impressionné, le *Superintendent of Education* présenta la presse à l'exposition annuelle de l'État en 1939, si bien que le raja local (de Mayurbhanj) autorisa Murmu à diffuser le script sur son territoire (intégré à l'Odisha en 1936), sans le financer pour autant. En 1941, Murmu créa un comité de promotion de son script, le *Ol Samiti*, puis, en 1946, il démissionna d'un nouveau poste pour fonder une école indépendante, à Dahardihi. Sans fonds ni soutien, cette première expérience ne dura que deux ans, mais prépara la suite (*Ibid.*). En 1954, le *Ol Samiti* posa les bases de l' *Ādivāsī Socio-Educational And Cultural Association* (ASECA), fondée officiellement en 1964. Les buts de l'association étaient « (a) to make the Adivasis (Munda group) literate, with the help of the Ol script; (b) to enrich Mundari literature; (c) to collect old songs and traditions, to write books for class-reading and to publish them; (d) to encourage their songs and dances; (e) to publish a 'social paper'. » (Mahapatra, cité dans Singh 2006 [1982] : 134). L'objectif principal était de construire concrètement un système éducatif primaire dans des langues ādivāsī afin que l'association soit reconnue et financièrement soutenue par le gouvernement. Des branches de l'ASECA furent ouvertes par des Santal dans leurs régions (Odisha, Bihar, West Bengal) et un *Board of Santal Education* établi en 1975. Comme couronnement, à l'occasion de la *All India Adivasi Conference* de 1977, Rangunath Murmu posa les

Nagpur Improvement Society (17 décembre 1928)”, Indian Statutory Commission, vol. 16, *Selections from Memoranda and oral evidence by Non-Officials*, London, His Majesty Stationery Office, 1930, partie 1: 435-438; 446-455 (sur l'éducation, voir p. 438, et p. 454-455 sur l'intelligence). Sur le lien effectué entre civilisation et écriture, voir aussi Rousseleau (2022).

⁵ Voir Singh (2006 [1982], 2012) et Carrin (2014). Parmi d'autres exemples, Lakho Bodra développa un script Ho dans les années 1950. Son « manifeste » (*Kol-Rule*), adopté en 1961, vise « to search for the hidden, lost and degenerated *Adi Sanskriti* [first culture/civilization], and to reconstruct and bring it on par with civilized society, and to set it as an ideal for Indian nation » (Dasgupta, cité dans Singh 2006 [1982] :97, 101-105).

fondations d'une université Santali près de Jhargram (Betakundridahi, West Bengal). En 1999, une assemblée célébrant le « grand maître » (*guru gomke*) demanda l'inclusion du Santali comme langue officielle dans la Constitution (*8th schedule*), ce qui fut accordé en 2003 (Carrin, 2014 ; Choksi, 2017).

Le mouvement santal fut sans doute le plus efficace parmi les tentatives qui ont suivi les revendications de 1928 qui mêlaient engagement politique, culturel et éducatif. Un exemple de ces engagements multiples est celui du leader Oraon/Xurukh Julius Tigga (1903-1973), qui quitta son poste de secrétaire du Mahasabha, dès 1943, pour prendre la direction d'une école ādivāsī conjointe. Il la rebaptisa Dhumkuria l'année suivante, du nom des anciens dortoirs de jeunes Oraon. L'institution de la maison – ou dortoir des jeunes célibataires – existait jadis dans plusieurs sociétés ādivāsī (*dhumkuria* chez les Xurukh, *giti-ora* chez les Munda, *dhangara/dhangari-basa* en Odisha, etc.). Il s'agissait d'un bâtiment (simple maison vacante ou bâtiment aux poutres sculptées selon les cas) servant de dortoirs aux garçons célibataires et de maisons communes du village. Des maisons des filles existaient aussi, à part. Les jeunes y apprenaient les récits d'origine, les chants, danses et musiques, et y rivalisaient de jeux poétiques et de devinettes de leur communauté afin de participer à des joutes dansantes collectives lors desquelles des affinités se créaient, sous le contrôle des adultes. Cette institution est tombée sous le feu croisé des missionnaires et des réformistes hindous gandhiens, qui y voyaient une promiscuité indécente⁶. Tigga synthétisa un curriculum éducatif moderne et des langues d'instruction (xurukh, mundari) et valeurs ādivāsī, comme l'importance des poésies chantées et des danses collectives en tant que médiums de transmission (Singh, 2012 : 279). L'école devint elle aussi le centre d'activités littéraires, notamment Oraon (Kurukh Sahitya Sammelan). Malgré son caractère innovant, l'expérience se termina en 1957, par manque de fonds et d'étudiants. Ces tentatives pionnières posèrent néanmoins les bases d'une entreprise à un niveau pédagogique supérieur : le *Department of Tribal and Regional Languages*, fondé en 1980 à l'université de Ranchi et dirigé par Ram Dayal Munda (1939-2011), linguiste et militant pour la création d'un État du Jharkhand. Munda revalorisa plusieurs traditions ādivāsī et régionales, telles que la musique et les chants dansés sur une place centrale, en les portant sur scène⁷.

Les projets d'éducation indigènes (*swadeshi*) nationalistes : le modèle de l'ermitage (*ashram*) de Tagore à Thakkar en passant par Gandhi

Le sujet de l'éducation en Inde est intimement lié à un débat linguistique remontant à l'époque coloniale, entre utilisation régionale des langues vernaculaires et

⁶ Une exception est celle du père Hoffmann dans l'*Encyclopaedia Mundarica* (Rousseleau, sous presse), qui défendit le caractère moral de ces institutions et leur importance comme lieu de transmission des traditions orales. Le plus célèbre défenseur de ces dortoirs fut cependant Verrier Elwin (1959 pour la version française abrégée), qui, en insistant sur l'éducation sexuelle dans le dortoir mixte des Muria Gond du Bastar, contribua pourtant à renforcer les stéréotypes négatifs sur les tribus et à faire disparaître l'institution.

⁷ Voir Babiracki (2001) et le film documentaire réalisé par Biju Toppo et Meghnath, *Naachi se Baanchi*.

généralisation de l'anglais. Répondant à la supposée inutilité de la maîtrise des anciennes langues de culture, le persan et le sanskrit, Lord Thomas Babington Macaulay (1835) opta pour la solution qui permettait de former une élite indienne acquise aux valeurs britanniques jugées modernes et pragmatiques ou, selon la célèbre expression de l'auteur, « a class of persons Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals and in intellect⁸ ».

Au début du XX^e siècle, divers auteurs indiens nationalistes ont critiqué l'école victorienne telle qu'ils l'ont expérimentée, en soulignant la rupture que cette éducation élitiste créait entre la communauté familiale, lieu de la langue maternelle, et la classe éduquée suivant les normes britanniques. Les plus célèbres, Rabindranath Tagore (prix Nobel de littérature en 1913) et le Mahatma Gandhi, ont développé des écoles ou communautés alternatives, puisant leur inspiration dans un modèle de l'Inde antique : l'ermitage forestier ou *ashram*. Reflet d'une utopie brahmanique (Malamoud, 1976), comme lieu de renoncement partiel au monde accueillant des ascètes et des sages, en même temps que lieu « d'étude védique » (*brahmacharya*) des jeunes étudiants célibataires des ordres ou *varna* supérieurs, l'ermitage devient en effet, pendant la période coloniale, un véritable « lieu de mémoire » national, d'éléments matériels ou idéels (institutions) devenus symboliques du patrimoine mémoriel d'une communauté (Nora, 1984-1992).

En 1901, Tagore crée l'école initialement appelée Brahmacharya Ashram, mieux connue sous le nom de Shantiniketan, « séjour de la paix ». Partisan d'un nationalisme culturel, mais pacifiste et universaliste, Tagore développe cette expérience pédagogique en réaction à ses souvenirs d'école victorienne, avec sa discipline rigide et une éducation intellectualiste et déconnectée de la « vie » locale. Cherchant à restaurer un mode d'éducation « oriental » ou « indigène » (*swadeshi*), il réactualise ce qu'il appelle « nos anciens *tapavanas* ou Écoles dans la forêt qui ont été nos Universités naturelles », comme siège d'enseignement de « l'homme complet » (Tagore, 1928 : 29, 31). Ce modèle est cependant modernisé, avec des internats ruraux ainsi que l'intégration d'éléments similaires aux écoles primaires missionnaires et aux pédagogies rousseauistes, tels que les soins médicaux par le biais de dispensaires ayurvédiques ou l'enseignement de l'hygiène et du travail manuel (Tagore, 1928). En 1922, Tagore y ajoute deux institutions complémentaires : une université des Lettres et Beaux-Arts (Vishva Bharati) et un centre d'apprentissage et d'innovation artisanal et agricole (Shriniketan, Institute for Rural Reconstruction). La célébrité de Tagore et le caractère avant-gardiste de Shantiniketan y attire de nombreux artistes et pédagogues, dont Maria Montessori, qui rencontre le poète indien en 1925. La conjonction de leurs projets pédagogiques favorisa l'ouverture d'écoles « Montessori-Tagore » en Inde dès la fin des années 1920 (Leucci, 2018 : 260). Bien qu'en déclin, Shantiniketan continue d'incarner une éducation alternative à l'éducation formelle compétitive et a inspiré la

⁸ *Minute*, cité dans Montaut (2010 : 1). Ce bref texte fut complété d'un autre (*Vernacular Dispatch*, 1854) qui insistait sur l'importance de maîtriser aussi les langues vernaculaires parlées dans les districts, une position théorique qui ne fut toutefois jamais sérieusement mise en pratique (Montaut, 2010 : 7).

plupart des écoles revendiquant leur « indianité ». Par ailleurs, Tagore est l'auteur d'une lecture d'Ekalavya très connue en Inde, comme modèle de l'élève dévoué au maître et à son art.

Autre grande figure nationaliste, Mohandas K. Gandhi fonde quant à lui « l'ermitage de la vérité » (*Satyagraha Ashram*, 1916-1933) à Sabarmati près d'Ahmedabad, comme lieu de rassemblement des personnes souhaitant servir la nation suivant son exemple⁹. Gandhi y renforce le caractère quasi ascétique de la participation à sa lutte : les participants (hommes et femmes) doivent faire vœu de vérité, de service à la nation, mais aussi de non-violence – ce qui implique le végétarisme (ainsi que l'interdiction d'alcool, de tabac ou de chocolat) – et, autant que possible, le renoncement au désir de possession, au luxe et à la sexualité. Toutes ces règles sont justifiées par une logique d'économie politique, morale et corporelle associant étroitement références indiennes (pureté, ayurveda, jaïnisme et mouvements réformistes hindous) et occidentales (puritanisme, diététique et hygiénisme, économie morale et utopie chrétienne de Ruskin et Tolstoï, autonomie politique de Thoreau ; voir Hardiman, 2003). Pour autant, Gandhi revendique une vision « indigène » du développement opposée au modèle d'industrialisation britannique, suivant un modèle utopique de village de castes, subordonnant l'économie et la politique à une morale à la fois victorienne et de haute caste (Rousseleau, 2018).

L'action de réformistes sociaux, puis celle de Gandhi pour redonner aux Indiens le « respect de soi » passe notamment par l'aide sociale aux défavorisés. Dans ce cadre, les nationalistes indiens entrent en compétition avec les institutions missionnaires dont les positions sont jugées au pire procoloniales, au mieux étrangères (Carrin et Tams-Lyche, 2008 ; Rousseleau, 2019 ; Rousseleau, sous presse). Gandhi lui-même se concentre sur l'intouchabilité, vue comme la corruption d'une société hindoue originellement harmonieuse, et un péché collectif à purifier, mais reste ambivalent envers les représentants (le leader Dalit Ambedkar surtout) de ceux qu'il préfère nommer les *Harijan* ou « fils de dieu ». Il ne s'intéresse que secondairement aux tribus, considérant que les Hindous n'ont pas la même dette envers eux qu'envers les intouchables, et que les tribaux doivent eux-mêmes réformer leur « nature » jugée violente (Singh, 1970 : 2-3 ; Hardiman, 2003 : 123-154). Il suit en cela les préjugés essentialistes à la fois brahmaniques et coloniaux sur l'impulsivité et le caractère prédateur des tribus. Selon la logique gandhienne appliquée aux Harijan, les travailleurs sociaux nationalistes sensibilisent tout de même les tribaux à l'éducation et favorisent les néologismes comme *Raniparaj* (ou *Girijan*), « peuples des forêts/montagnes », puis Ādivāsī dans les années 1940, pour remplacer les termes dérogatoires qui les désignent localement (*Kali-paraj*, « les noirs », *jangli-jati*, « les gens de la jungle/sauvages »).

⁹ En Afrique du Sud, Gandhi avait déjà expérimenté deux communautés : Phoenix experiment (1904-1909) et Tolstoï Farm (1910-1913). À partir de 1918, il fonde aussi des ermitages temporaires, lors de mouvements plus circonstanciels ; voir Hardiman (2003).

L'acteur majeur d'une telle politique est Amritlal Vithaldas Thakkar (1869-1951), ingénieur devenu travailleur social professionnel de la *Servants of India Society* de Gokhale. Il fonde un ashram en 1922, puis une organisation de service aux tribus Bhil du Gujarat¹⁰. Comme les missions, l'organisation offre de l'aide contre l'endettement, mais encourage aussi à filer au rouet, à porter des vêtements de coton artisanal (*khadi*) et à pratiquer la tempérance et plus largement les idéaux gandhiens mêlant influences vishnouïtes, jaïnes et puritaines, suivant le principe de « cleanliness and purity in life » (Singh, 1970 : 9). Thakkar soutient les Bhil contre certains propriétaires terriens, mais reste paternaliste, allant jusqu'à dire des Bhil qu'ils sont « hardly conscious of being human » (cité par Hardiman, 2003 : 144). En 1932, Gandhi manifeste ses priorités en demandant à Thakkar de devenir secrétaire de son *Harijan Sevak Sangh*, tout en encourageant Verrier Elwin, un missionnaire anglo-catholique converti au nationalisme gandhien, de se dédier aux tribaux. Elwin avait sympathisé avec Thakkar à l'occasion d'une commission d'enquêtes sur des violences policières au Gujarat fin 1930. Thakkar lui fit ensuite visiter le Bhil Seva Mandal en juin 1931, mais Elwin préféra finalement fonder, avec Shamrao Hivale, une nouvelle organisation au service des tribus Gond, en Inde centrale : le Gond Seva Mandal. Ils sont rejoints notamment par Shrikant, un jeune brahmane de l'ashram de Sabarmati, qui se charge de l'école, suivant la méthode Montessori en 1933, complétée par une formation à Shantiniketan (Elwin, 1958 ; Rousseleau, 2019). Elwin tente d'abord d'inculquer des pratiques et idéaux gandhiens (comme le filage du coton au rouet), mais finit par se passionner pour les coutumes gond, abandonnant l'église, puis les préceptes du Mahatma pour se concentrer sur l'ethnologie fonctionnaliste. Il reste cependant proche du *Wardha Scheme of Basic Education* prôné par Gandhi¹¹, en défendant une éducation primaire tournée vers l'apprentissage pratique (artisanat, agriculture, etc.) et en langue maternelle (Elwin, 1939 : 517-520).

En 1935, le nouveau *Government of India Act* (sections 52 et 92) introduit l'autonomie provinciale, mais crée en même temps des « aires exclues et partiellement exclues » des administrations provinciales ou *Scheduled Areas*, en particulier les zones à fortes concentrations tribales du Bihar, Orissa et Assam. Les membres du Congrès considèrent cette loi comme l'expression d'une volonté coloniale de diviser l'unité nationaliste, et Thakkar s'y oppose dans une conférence intitulée *The Problem of Aborigines in India* (1941). Prenant à partie l'administrateur colonial et ethnologue J. H. Hutton, artisan de la loi, Thakkar liste six problèmes urgents pour ces populations : pauvreté, analphabétisme, nonaccès au système de santé et aux moyens de base,

¹⁰ Il distribua des vivres aux Bhils lors des épisodes de sécheresse de 1919 et 1921 dans les Panchmahals. L'un des lieutenants de Gandhi, Indulal Yagnik, établit un National Bhil Hostel, que Thakkar développa en 1922, en ajoutant un *Bhil Ashram*, avant de fonder le *Bhil Seva Mandal* à Dahod (Hardiman, 2003 : 136-139). Sur les relations compliquées entre Gandhi, le Congrès et les Bhils, voir Hardiman (2003 : 123-154).

¹¹ Ce texte fut rédigé par un groupe de pédagogues indiens sollicités par Gandhi en 1937, et donna naissance à l'*Hindusthaani Talimi Sangh*, dirigé par E. W. et A. Aryanayakam, base de l'actuelle école Nai Talim (2005), Anand nikan, Sewagram. Voir : <https://anandniketansewagram.wordpress.com/2016/01/25/a-film-on-nai-talim/>

manque d'administration et de leadership interne. Se distinguant sur ce point de Gandhi, Thakkar affirme que les aborigènes sont plus désavantagés, stigmatisés et exploités que les Harijan, raison pour laquelle nombre d'entre eux se sont convertis au christianisme, ce qui leur offre un respect et des opportunités d'éducation (notamment pour les leaders chrétiens du Chotanagpur) que la société des castes leur refuse. Il poursuit toutefois en accusant les administrateurs coloniaux, missionnaires et ethnologues, qu'il décrit comme *isolationnistes*, d'exagérer à dessein les différences sociales et culturelles entre tribus et castes, contribuant ainsi à diviser l'unité nationale. Pour contrer ce risque, il prône l'éducation des enfants indigènes dans « la langue provinciale par le moyen du dialecte tribal » (postulant que ce dialecte est une variante de la langue régionale, ce qui n'est que parfois le cas), mais transcrit en caractères indiens régionaux et non latins pour éviter qu'ils ne se sentent étrangers vis-à-vis de la « communauté majoritaire » (Thakkar, 1941 : 15-16). En conclusion, il plaide pour l'*assimilation* des ādivāsīs, afin qu'ils bénéficient des mêmes droits que les autres citoyens indiens, mais réaffirme qu'ils doivent être protégés particulièrement contre l'exploitation et bénéficier de sièges réservés pour leurs représentants.

Sous l'influence de Thakkar, Gandhi ajoute le *Tribal Welfare* comme ultime point de son programme de reconstruction (1942). Des années 1930 à 1950, le modèle des Thakkar ashram s'étend du Gujarat à diverses régions du pays à travers le mouvement gandhien et le réseau des *Servants of India Society*¹². Ce type d'organisation réformiste adapte le principe des ermitages gandhiens et des missions (dispensaire médical, enseignement de l'hygiène et du travail manuel) dans des internats ruraux (*residential* ou *boarding schools*) destinés aux enfants tribaux. Les mesures éducatives s'inspirent toujours des idéaux gandhiens de purification de soi au service de la nation, comme l'évoque un chant dévotionnel (*bhajan*) attribué aux Bhil, en l'honneur de « Père Thakkar », en hindi :

Do you know what Gandhi tells you
Give up liquor, eating meat, stealing, rioting
Spin the *charka*
Let every house echo with the sound of the spinning wheel.
Thakkar *Bapa* says, educate your children
Give up your false deities, and worship Ram, the true God¹³.

Ces principes gandhiens généraux visent à garantir une autonomie ou indépendance (*swaraj*) à la fois économique, sociale et spirituelle aux personnes adoptant les règles de l'ashram. Adressés ici aux Bhils, ils renvoient cependant d'eux une image stéréotypée et dérogoire de voleurs alcooliques, sans aucune éducation et adonnés aux superstitions. Dans ce cas, les travailleurs sociaux gandhiens visent des

¹² K. S. Singh (1970 : 9) cite notamment les cas suivants, avec leur date de création : *Shakti Ashram* (Assam, 1931), *Barama Ashram* (1936), *Andhra Sramik Dharma Rajya Sabha* (1942), *Santal and Paharia Seva Mandal* (1942), *Vanavasi Seva Mandal* (Mandla, 1944), *Adivasi Seva Mandal* (Tohana), *Adimjati Seva Mandal* (1944).

¹³ Chant daté de 1955, cité par Singh (1970).

réformes à la fois socio-économiques et religieuses : l'abandon de la consommation d'alcool (utilisé aussi dans certains rituels tribaux) et de viande (supposée échauffer les sens), l'abandon de rituels sacrificiels favorisant l'endettement, et l'éducation à l'hygiène en même temps qu'aux normes de pureté (des hautes castes) (Singh, 1970 : 9). Il s'agit non seulement d'offrir aux jeunes Adivasi des moyens de comprendre, de vivre mieux et d'agir dans l'Inde moderne, mais aussi de s'assimiler à la société des castes et à des normes propres à l'hindouisme réformé, mêlant puritanisme et pureté brahmanique. Sur ce point, les nationalistes indiens se posaient en miroir des écoles missionnaires chrétiennes, en défendant elles aussi une forme d'*individuation* des personnes qui renforcerait leurs capacités à répondre aux besoins d'une Inde modernisée, tout en les « désolidarisant » de traditions tribales jugées dépassées et superstitieuses (Elwin, 1943 ; Rousseleau, 2019 : 19).

Point culminant de sa carrière, Thakkar est nommé responsable du sous-comité consultatif consacré aux aires réservées d'Inde centrale (*non-Assam areas*) de l'Assemblée constituante indienne (1947-1950). Tewari (2022) a récemment détaillé les ressorts de la « *politic of scheduling* » au sein du comité, c'est-à-dire l'extension de mesures de discrimination positive introduites par Ambedkar (dès 1945) pour les Dalits sous la catégorie de *Scheduled Castes*, en faveur des ādivāsīs sous la catégorie de *Scheduled Tribe*¹⁴. En parallèle, Thakkar rassemble vingt-deux associations indiennes « *working for the welfare of Primitive Tribes* » sous la bannière d'une unique Organisation des Serviteurs des Castes premières de l'Inde, ou Bharatiya Adimjati Sevak Sangh, fondée le 24 octobre 1948, dont il donne la présidence au Dr. Rajendra Prasad, président de l'Assemblée constituante puis de l'Union indienne (Thakkar 1950). De façon révélatrice, Thakkar utilise désormais le terme *Adimjati*, « première caste/communauté », qui lui permet de se distancier de l'*Ādivāsī Mahasabha*, vue comme une organisation qui risque de diviser les forces du Congrès (Hardiman, 2003 : 149). Dans sa préface au collectif inaugurant la nouvelle organisation, en tant que vice-président, Thakkar explique que le devoir des gouvernements régionaux de la nouvelle Union indienne doit être « *to assimilate these backward groups with the population in general in as short a time as possible but with as little disturbance as possible to their culture and present modes and ways of living* » (Thakkar 1950). Ce point de vue développementaliste domine à l'indépendance de l'Inde, comme l'illustre aussi l'article sur l'éducation de Kshitis Prasad Chattopadhyay (professeur d'anthropologie de l'université de Calcutta), dans un ouvrage faisant le point sur la politique nehruvienne vis-à-vis des Adivasi comme classes économiquement défavorisées de la population¹⁵.

¹⁴ Tewari a montré que Thakkar et les membres du Congrès acceptèrent les mesures socioéconomiques, mais ne consentirent que par nécessité politique à des mesures telles que la création d'un Tribal Advisory Council pour des régions à forte population adivasi. Dans ces débats, Ambedkar prit Jaipal Singh Munda sous son aile (Singh, 1970, suivant le témoignage de Jaipal Singh Munda), mais réduisit lui aussi, par trois amendements finaux, le pouvoir de ce conseil consultatif sans consulter le leader adivasi (Tewari, 2022 : 1589-1590). Tewari en conclut que les mesures constitutionnelles en faveur des tribus apparaissent comme une concession pragmatique, sous la pression de l'*Adivasi Mahasabha* dans l'Est et de mouvements communistes dans l'Ouest (Warli) et le Telangana.

¹⁵ K. P. Chattopadhyay, « Education », dans *The Adivasis*, 1960 [1955] : 121-125. Il y cite son ouvrage *Our Education* (National Council of Education, 1948) et y répond implicitement à Elwin, dont la

Il y mentionne toutefois les dortoirs des jeunes comme « système d'éducation » des sociétés tribales, dont il faut retenir l'orientation « centrée sur la vie », en particulier les moyens de subsistance ruraux. Sur ce point, il partage avec Nehru une inspiration soviétique du traitement des minorités (mentionnant les Chukchis et Khirghiz), interventionniste sur le plan économique et célébrant « l'unité dans la diversité » tout en réduisant les « superstitions » des cultures locales.

Pour disposer d'une vue plus complète du champ éducatif des tribus au moment de l'indépendance, il faut mentionner que les ermitages nationalistes gandhiens sont « doublés » par d'autres nationalistes hindous dès les années 1950. Deshpande et l'Organisation des Volontaires de la Nation (Rashtriya Swayamsevak Sangh) développent en effet leur propre institution éducative dédiée aux jeunes « habitants des forêts », ou Vanavasi suivant leur terminologie (Vanvasi Kalyan Ashram). Par la gestion d'écoles maternelles, primaires et secondaires, leur objectif premier est moins l'employabilité que de « barrer la route aux chrétiens » en contrant les écoles missionnaires sur leur terrain, et de provoquer un « éveil religieux/spirituel » (*Dharm Jagran*) en faveur d'un hindouisme nationalisé plus conservateur que celui de Gandhi, voire « ramener dans la maison » hindoue (*ghar vapsi*) les tribaux convertis (Sundar, 2002). Conformément à la théorie de l'*Hindutva*, ils considèrent en effet que tous les habitants de l'Inde sont hindous par essence, les musulmans et chrétiens devant se reconverter, tandis que les tribaux doivent être éduqués aux textes sanskrits, seule base de la civilisation et de la « science védique ». Le but est de faire de ces jeunes, selon l'expression forte d'Amita Baviskar (2005), des « foot soldats of Lord Ram » au service du parti nationaliste hindou. Ce rappel historique permet de saisir les enjeux qui ont influencé les réglementations et institutions de l'Inde indépendante, en même temps que les ambivalences des projets éducatifs visant les Adivasi.

Provisions constitutionnelles, applications et réalisations actuelles

Mesures constitutionnelles

En matière d'éducation, la Constitution de l'Inde adopte une « formule à trois langues » (révisée par la Commission Kothari en 1966), selon laquelle l'écolier apprend théoriquement dans sa langue maternelle, puis dans la langue régionale dominante et la langue officielle, soit hindi et/ou anglais (Montaut, 2010). Les articles 45 et 46 recommandent d'instituer l'éducation « gratuite et obligatoire » pour tous les enfants jusqu'à 14 ans et de prêter une attention spéciale aux intérêts éducatifs et économiques des sections défavorisées de la population. Plus spécifiquement, les articles 347 et 350a affirment que chaque État doit offrir des aménagements pour l'instruction en langue maternelle au niveau du primaire¹⁶, tandis que les articles 29 et 30 garantissent aux

contribution ouvre le collectif (« Do we really want to keep them in a zoo? », p. 8-20). Elwin tente de préciser une troisième voie entre isolation et assimilation, forme de modernisation protectionniste ou intégration respectueuse (« along the lines of their own genius »), avec un droit à l'autodétermination surtout pour le futur Arunachal Pradesh (*North-East Frontier Agency*).

¹⁶ Pour une synthèse sur les dispositions linguistiques en Inde, voir le site de l'[Université de Laval](#).

minorités culturelles ou linguistiques le droit de conserver leur langue, leur script et leur culture, ainsi que le droit d'établir et d'administrer des institutions éducatives de leur choix. L'article 350b prévoit encore qu'un officier spécial attribué aux minorités linguistiques émette des rapports et recommandations au président à ce sujet.

Dès 1951, la Constitution promulgue aussi une série de mesures de discrimination positive¹⁷ réservées aux « tribus répertoriées », c'est-à-dire aux groupes classés comme tels (reprenant les listes coloniales des tribus des *Scheduled Areas* de 1935) et dont l'énumération est ajoutée en annexe du texte constitutionnel. Le chapitre X de la Constitution (art. 243) divise l'administration des aires tribales en deux législations différentes : les régions centrales, sous administration de la 5^e annexe (art. 244.1 et *Fifth Schedule*), et les régions du nord-est sous administration de la 6^e annexe (art. 244.2, 275.1a et *Sixth Schedule*). Les mesures révèlent l'orientation principalement économique des réglementations, les « tribus » étant envisagées surtout comme des classes défavorisées qu'il s'agit de développer le plus rapidement pour qu'elles accèdent à une égalité des chances avec le reste de la population. Sur le plan de l'éducation, il s'agit essentiellement de minorités, mais dont le statut varie beaucoup selon la subdivision mentionnée précédemment.

Dans les États centraux (Andhra Pradesh, Jharkhand, Gujarat, Himachal Pradesh, Maharashtra, Madhya Pradesh, Chattisgarh, Odisha et Rajasthan), le gouverneur de l'État doit veiller à aider les tribus à jouir de leurs droits et à développer leurs régions. Il est épaulé par un *Tribal Advisory Council* de vingt membres, dont les trois-quarts sont des représentants des tribus répertoriées à l'assemblée législative de l'État. Ce conseil consultatif n'a cependant qu'un rôle très limité face au pouvoir du gouverneur et du ministre en chef des États concernés. L'orientation économique apparaît encore dans le fait que c'est un département des *backward classes* qui gère les programmes d'aide aux tribaux, à travers un sous-département ou un institut des *Scheduled Castes* et des *Scheduled Tribes* en charge de « l'étude » ethnographique – essentiellement des sondages périodiques quantitatifs –, des programmes de développement et surtout de l'examen des demandes d'intégration de nouveaux groupes dans la liste des *Scheduled Tribes*. Ce même département doit aussi veiller à dispenser l'éducation primaire dans les langues ādivāsī, sur proposition de chaque État. Ajoutons qu'un ministère des Affaires Tribales a été créé au niveau fédéral en 1999 pour centraliser la gestion de cette politique, mais sans modifier la difficulté de faire appliquer les lois fédérales par les gouvernements des États régionaux.

Dans les États du nord-est (nombre d'entre eux bénéficient d'articles spécifiques ajoutés par la suite : Assam, Tripura, Meghalaya et Mizoram, art. 371g, 1971), des conseils de districts et conseils régionaux autonomes disposent d'une autonomie plus

¹⁷ Les mesures sont les suivantes : réservation de postes dans les institutions éducatives (art. 15.4 et 15.5) et dans l'administration (art. 16.4 ; quota fédéral) ; réservation de sièges dans les corps gouvernementaux (*Lok Sabha* et *State Legislative Assemblies* ; art. 330-335) ; mesures sur les terres et l'éducation (V et VI) ; programmes sociaux (art. 46, 275).

large, avec le pouvoir de légiférer (avec l'aval du gouverneur) et notamment d'implanter des écoles primaires dans la langue de leur choix. Comparativement aux zones d'Inde centrale, la langue dominante d'un État du nord-est est souvent une langue tribale, et les écoles missionnaires y ont favorisé un fort taux d'alphabétisation¹⁸ ainsi qu'une maîtrise courante de l'anglais.

Applications dans les États régionaux et réalités du terrain local

En pratique, les fonds affectés à l'éducation demeurent limités (moins de 5 % du PIB), et l'éducation primaire demeure très dépendante de l'origine sociale. L'expérience quotidienne en Inde montre que le système éducatif reste à plusieurs vitesses : les familles aisées privilégient dès que possible les écoles privées anglophones, qui ouvrent davantage l'accès aux emplois de la fonction publique, tandis que les écoles gouvernementales, où l'enseignement se fait en langue régionale, sont fréquentées par les enfants de milieux plus modestes. Quant aux millions d'enfants aux langues maternelles minoritaires, ils sont formés directement dans la langue régionale dominante. Dans ce cadre, les Ādivāsī sont considérés comme des minorités linguistiques parmi d'autres, cumulant des spécificités.

L'application des lois fédérales reste, quant à elle, dépendante des États régionaux. Chaque État dispose de son propre ministère de l'éducation, gère le système scolaire (cursus, stages de formation) et les manuels utilisés (d'après les directives du *National Council on Educational Research and Training*), décide d'établir un département spécialisé et d'organiser des stages de formation des enseignants. Or, créés majoritairement sur une base linguistique, les États promeuvent avant tout la langue dominante régionale et laissent aux communautés tribales le soin de transmettre leur langue, mais sans aucune aide financière (Xaxa, 2008 : 74-86). Dans un pays de grande diversité, les tribus sont traitées comme des minorités culturelles qui passent toujours après le soutien aux langues et cultures dominantes régionalement. Pour prendre un exemple issu du terrain, en Odisha, l'organisme en charge des recherches sur les langues tribales, visant à créer des manuels et à guider la formation de maîtres d'école dans ces langues, est l'*Academy of Tribal Languages and Cultures* (ATLC). Ce petit bureau dépend lui-même de l'Institut de Recherche et Formation des Castes et Tribus Répertoire (SCSTRTI), département du ministère de l'Aide sociale de l'État. Selon un responsable interviewé en 2011, les provisions pour la création de ce sous-institut avaient été votées en 1979, mais n'avaient été « activées » que dix ans plus tard par un professeur de linguistique oriya. Depuis, des ateliers de formation aux langues tribales n'étaient organisés que sporadiquement, par manque de moyens à disposition¹⁹.

Au niveau des villages, tout ethnologue provenant des zones rurales isolées entend dire, et constate lui-même, que les écoles gouvernementales y sont marquées

¹⁸ On trouve aussi un fort taux d'alphabétisation au Kerala, État disposant à la fois d'une longue tradition d'écoles chrétiennes et d'un activisme communiste favorable à l'éducation populaire.

¹⁹ Interview à Bhubaneswar, en décembre 2011, dans le cadre du projet SOGIP.

par un fort taux d'absentéisme des instituteurs, qui manquent de formation et de motivation²⁰. Il est de notoriété publique que les instituteurs nommés dans l'arrière-pays considèrent cette affectation comme une punition (par ex. Mahapatra, 2007 : 80). En Odisha, l'opposition est flagrante entre les enfants ādivāsīs et les instituteurs de castes supérieures ou médianes qui ont grandi dans les régions côtières urbanisées et considérées comme le cœur de la culture régionale (pour ses institutions brahmaniques et le temple de Puri, quand bien même le culte y est dit d'origine tribale). S'y ajoute plus globalement le manque d'intérêt pour des langues dites « populaires » (*lok bhasa*) face aux « langues de prestige/de culture » (*shlisht bhasa*) dotées d'une littérature écrite (Montaut, 2010 : 7, citant Shukla, 1998). Cette distinction s'ajoute souvent au préjugé encore très partagé, issu de la tradition érudite brahmanique, selon lequel ces langues et traditions populaires ne sont que des versions brutes ou « naturelles » (*prakriti*) d'une tradition « parfaite » (*samskrita* : littéralement « apprêtée » ou perfectionnée par la grammaire) repensée comme nationale depuis le XIX^e siècle²¹.

Les instituteurs se désintéressent d'autant plus du sort des enfants qu'ils ne partagent avec eux ni la caste, ni la langue maternelle²², ni la région d'origine. Selon notre expérience, cependant, les instituteurs locaux brahmanes se montrent (relativement) plus intéressés envers les progrès de leurs élèves ādivāsīs que les instituteurs venus d'autres régions. Ces instituteurs et institutrices profitent en effet très souvent de la stabilité qu'offre le statut de fonctionnaire pour compléter leurs revenus par d'autres activités et pour s'occuper d'affaires relatives à leurs milieux d'origine²³. Une stratégie récurrente observée dans toutes les écoles est alors de transférer la tâche de surveillance et d'enseignement des plus jeunes aux enfants de l'école les plus âgés et alphabétisés, ou à un aide local. Quand des différences linguistiques et socioculturelles s'ajoutent aux préjugés de caste, les difficultés de compréhension sont purement et simplement attribuées à la limitation des capacités intellectuelles des enfants ou, dans le meilleur des cas, à leur manque d'intérêt pour un travail intellectuel que ne pratiquent pas leurs parents. D'autant plus que persiste le préjugé de haute caste contre le travail manuel.

²⁰ C'est une observation récurrente, mais pour laquelle on peut lire les belles pages d'Alpa Shah pour les régions naxalites du Jharkhand (2019).

²¹ Toutes les institutions indiennes de la musique et des arts de la performance ont été marquées par ces théorisations, identifiant les traditions « classiques » nationales aux versions des traités écrits supposés fondateurs (*shastra*, notamment le *Natyashstra*), et réduisant les traditions régionales (*deshi*) centrées sur des cours locaux à des variations de la codification lettrée (*marga*). Pour une perspective critique, voir par exemple : Lakshmi Subrahmanian, *From the Tanjore Court to the Madras Music Academy. A Social History of Music in South India*, Oxford : Oxford University Press, 2006.

²² On entend en Inde actuelle des remarques dérogatoires et des interdictions de parler dans sa langue maternelle (Markam, 2020) qu'on pouvait trouver en France à propos du breton ou des « patois » au début du XX^e siècle.

²³ Une ethnographie serait à mener sur le statut et les réalités des fonctionnaires en Inde. Voir par exemple Benbabaali (2013) sur l'impact de l'administration sur les Adivasi, et Fuller and Bénéï (2001) sur l'anthropologie du « *everyday State* », dont la contribution de Bénéï sur la dimension nationaliste des discours scolaires ordinaires en Inde.

De leur côté, bien que l'éducation primaire soit théoriquement obligatoire, 20 % des enfants indiens de 6 à 14 ans ne sont pas inscrits à l'école ou la fréquentent irrégulièrement, car ils doivent aider leurs parents économiquement ou s'occuper de tâches domestiques. La situation est d'autant plus compliquée pour les filles, promises aux tâches domestiques (Sundar, 2002 ; Veerbhadranaika *et al.*, 2012). Parmi les élèves inscrits, le taux de présence est bas, et 26 % d'entre eux cessent de fréquenter l'école primaire avant la cinquième année. Statistiquement, alors qu'un tiers de la population indienne est analphabète, 80 % des communautés tribales le sont ; de même, un cinquième de la population indienne se trouve au-dessous du seuil de pauvreté, alors que la moitié des communautés tribales s'y trouvent (Montaut, 2010). Au cours de terrains en zones rurales isolées, nous avons constaté l'évolution du regard des parents ādivāsī envers l'éducation scolaire. Dans les années 2000, la plupart des parents – majoritairement analphabètes – doutaient de l'utilité de l'éducation formelle pour assurer un avenir meilleur à leurs enfants ou simplement leur ouvrir d'autres opportunités professionnelles que l'agriculture qu'ils pratiquaient. À cette époque, il était commun de rencontrer des jeunes arborant un stylo à la chemisette comme signe extérieur de leur parcours scolaire, mais ce cursus ne les avait pas préparés au travail agricole – quand il ne les avait pas rendus dédaigneux vis-à-vis du destin parental –, sans leur offrir pour autant un emploi administratif ou alternatif auquel ils auraient pu prétendre²⁴. De fait, les préjugés de caste et le manque d'alternatives économiques dans leur région continuaient à limiter leurs options. Aujourd'hui, la plupart des parents encouragent l'alphabétisation de leurs enfants pour leur assurer une meilleure maîtrise des enjeux administratifs et politiques locaux.

Le cas des internats ou *ashram*

Pour les études supérieures, les enfants ādivāsī doivent nécessairement quitter leur environnement familial et villageois. Là encore, les filles sont défavorisées, car les familles préfèrent les garder plus près d'elles pour des raisons à la fois pratiques (pour s'occuper de tâches ménagères ou de la garde d'enfants plus jeunes) et de contrôle moral²⁵. Un rapport gouvernemental indépendant de 2014 (*Xaxa Committee Report*), dirigé par le sociologue d'origine ādivāsī Virginius Xaxa, a fait porter le débat sur les internats en *ashram*²⁶. En Inde, les internats ont été privilégiés officiellement parce qu'ils fournissaient gîte, couvert et costumes aux classes défavorisées. Parmi les mesures en matière d'éducation du ministère des Affaires tribales, des Ekalavya Model Residential Schools et des *Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya* ont été construits pour

²⁴ Pour des remarques similaires ailleurs, voir Sundar (2002 : 421), citant Nanda (1994).

²⁵ Pour des remarques bien documentées au sujet des jeunes filles dalit, voir Capova (2023 : 159, 176-212), qui note cependant le tournant positif des années 2000-2010 dans la scolarisation des jeunes indiennes.

²⁶ La Commission rapporte aussi des cas d'abus et de viols au Chhattisgarh, et fait écho à la reconnaissance récente de la politique d'assimilation forcée et des cas d'abus d'enfants autochtones dans des pensionnats catholiques au Canada ou en Australie (Ministry of Tribal Affairs, 2014 : 181 ; Gupta et Padel, 2016).

des enfants tribaux d'aires isolées (classes VI-XII)²⁷. Officieusement, cependant, l'internat répond aussi à la volonté de « développer » les enfants en les isolant de l'influence de leurs parents jugés « arriérés », autrement dit, « d'encadrer Ekalavya ». C'est le constat que dresse le rapport susmentionné au sujet des *ashram schools* (Ministry of Tribal Affairs, 2014 : 160) :

The consideration occasionally was to bring children to relatively central locality from remote parts where opening school was immediately not possible. But the guiding principle was that tribal people were savage and wild, who needed to be civilized by the means of education outside the tribal social and cultural life. [...] Such importance assigned to residential school concept, led, later on, to the tendency of Ashramization of the whole program of tribal education.

Les termes peuvent paraître excessifs, mais reflètent littéralement certains préjugés de castes urbaines à l'égard des Ādivāsīs (et des Dalit), qui les qualifient de « *jungly* », « sauvages », « incultes » (*mūrkhā*), manquant de maîtrise de soi²⁸, suivant une essentialisation remontant, nous l'avons vu, aux premiers siècles de notre ère.

En bref, si l'on en reste aux principes et « provisions » de la Constitution, l'Inde prône une politique d'intégration économique et sociopolitique. Comme l'a montré Xaxa (2008 : 79), ces principes n'ont cependant été appliqués que dans la politique d'autonomie des régions du Nord-Est de l'Inde. Pour le reste de l'Inde (hormis le cas très spécifique des Andamans), la réalité démontre bien plutôt une politique *assimilationniste*, qui s'est renforcée ces dernières décennies. Afin de corroborer ou non ce constat, examinons maintenant deux exemples d'institutions éducatives dédiées aux Ādivāsīs, situées dans l'ouest et l'est de l'Inde, et dont les principes et les résultats sont très contrastés.

Deux exemples d'institutions réservées aux Ādivāsīs

Le premier exemple est celui de la *Tribal Academy de Tejgadh* au Gujarat, visitée en décembre 2011. Cette institution est une émanation du *Bhasha Research & Publication Centre* (Vadodara), fondé en 1996 par G. N. Devy, un professeur de littérature anglaise et critique littéraire (Université de Baroda) qui s'est consacré à la cause ādivāsī. Bhasha était d'abord un centre d'étude, de documentation et de conservation (par la publication) des langues, arts et cultures ādivāsī du Gujarat, puis de toute l'Inde, comme l'indiquent la brochure d'accueil et le fondateur lui-même. Lors de nos discussions, Devy s'est inscrit explicitement dans la lignée de Gandhi (photo), mais aussi d'Ananda Coomaraswamy et d'Aurobindo Ghosh dans sa volonté de développer des arts proprement indiens, et prône la redécouverte des langues vernaculaires qui ont subi une « amnésie culturelle » face à l'anglais et au sanskrit.

²⁷ Voir par exemple le site officiel sur les [mesures en matière d'éducation](#). Veerbhadra Naik et al. (2012) considèrent que les problèmes éducatifs y restaient les mêmes, en partie du fait des « routines » administratives.

²⁸ Pour un constat très similaire vis-à-vis d'enfants et de parents dalit, voir Ciotti (2006) et Capova (2023 : 263-265).

Dans cette optique, il invita notamment, en 1998, la journaliste et écrivaine bengalie Mahasweta Devi (1926-2016), célèbre pour ses romans engagés en faveur des Adivasi. Ils créèrent ensemble, avec Laxman Gaikwad, le *Denotified and Nomadic Tribes* (les anciennes *Criminal Tribes* des classifications coloniales) *Rights Action Group* pour défendre les droits de ces communautés. Bhasha est aujourd'hui une organisation parasol, autosuffisante et gérée par des ādivāsīs à 93 %, collectant et redistribuant des fonds, et assistant les associations villageoises dans leurs projets locaux (microcrédit, informations légales, conseils pour la distribution directe de leurs produits, etc.). Déclaré « *Centre of Excellence in Communication, Information and Education* » par le ministère des Affaires Tribales en 2009, le centre a créé des liens institutionnels dans différents États de l'Inde (dont l'Odisha), où il organise des journées d'étude sur les langues ādivāsī pour les enseignants. Devy a également lancé un projet de sondage des langues ādivāsī, à l'intérieur d'un vaste *Peoples Linguistic Survey of India* qui intégrerait toutes les langues parlées.

C'est dans le but de compléter ce centre qu'une académie a été mise sur pied en 1999, à Tejgadh, aux confins des États du Gujarat, Madhya Pradesh et Maharashtra, pour constituer un « environnement éducatif unique pour l'étude de la civilisation tribale de l'Inde », et faciliter « la traduction des études académiques en interventions pour l'*empowerment* des communautés marginalisées » (brochure de présentation). L'académie regroupe une école primaire en langue ādivāsī et une université aux cursus spécifiques. L'école primaire est une petite structure destinée à des enfants ādivāsīs qui ont décroché des écoles gouvernementales, afin de leur faire réintégrer ce cursus par la suite. Les quatre instituteurs rencontrés sur place parlaient couramment le bhilli, la langue ādivāsī majoritaire dans la région et dont les autres langues ādivāsīs régionales (chowdri, etc.) sont proches. Au sujet de leurs principes pédagogiques, ils me répondirent simplement que Devy avait fixé les cinq niveaux d'apprentissage du primaire, où les enfants sont admis sur test, et non d'après leur âge :

- 1) *jagruti* (conscience et plaisir), premier niveau où l'apprentissage passe par des chansons et historiettes orales récitées en bhilli ;
- 2) *prakrti* (nature), niveau utilisant des images (*chitra*) d'êtres ou objets de l'environnement associées aux lettres de l'alphabet, et la fabrication d'objets concrets ;
- 3) *sanskrti* (culture) niveau passant par l'écriture ;
- 4) *swakrti* ou enseignement réciproque ;
- 5) *pragrati* (progrès), dernière phase visant à rejoindre le niveau des écoles *mainstream*.

Interrogé par la suite sur ses lignes éducatives et les références possibles à des pédagogues comme Montessori – dont la méthode est assez similaire et très connue en Inde, nous l'avons vu –, Devy nous répondit au contraire qu'il s'agissait de principes éducatifs indigènes. Cette dimension indigène apparaîtrait aussi dans les références au milieu local : quand les enfants se lèvent, ils chantent par exemple une prière à la nature

(*Prakṛti nellei...*) évoquant les rivières, les activités journalières, etc. De même, les exemples utilisés dans les comptines et exercices de calcul proviennent de l'environnement. De fait, ce type de progression, la valeur de « la nature » ainsi que la prière du matin rappellent surtout les principes établis par Tagore à Shantiniketan, où Mahasweta Devi avait étudié.

Quant à l'académie, en 2011-2012, elle offrait des diplômes reconnus par le gouvernement, principalement en *Rural Health*, ainsi que des enseignements par correspondance fournis par l'*Indira Gandhi Open University*. La préférence était donnée aux candidats ādivāsī et/ou engagés dans le travail social, sachant qu'un maximum de 25 étudiants pouvait être accueillis aux études supérieures chaque année. La plupart des étudiants visaient à devenir des travailleurs sociaux, et l'objectif du cursus était, selon la brochure de présentation, de « créer une perspective critique à l'intérieur de la société et culture tribale, et de former les étudiants dans la gestion de projets de développement ». S'y ajoutaient deux cursus diplômants ouverts aux étudiants titulaires d'un baccalauréat, menant jusqu'au doctorat en art et culture ou en culture et développement, inscrits dans un programme d'études tribales. Les matières étudiées comptaient notamment la littérature vernaculaire orale et écrite, le folklore, l'histoire des mouvements de résistance tribaux et nationaux, la « *tribal worldview* », les savoirs techniques et thérapeutiques locaux (usages des plantes), etc. Les droits d'inscription atteignaient 20 000 roupies pour tout le cursus en 2011, mais diverses exemptions existaient, totales ou partielles. Selon la brochure aussi bien que selon un étudiant au doctorat interrogé, chaque étudiant recevait un salaire mensuel de 1 000 roupies pendant la durée du programme.

Les enseignants, permanents ou temporaires, incluaient des universitaires, des artistes, des activistes, des artisans et des penseurs tribaux. L'essai final du cursus était une dissertation de recherche originale, reflétant la capacité d'observation critique de l'étudiant. À la manière de Devy, un jeune responsable Rathwa interrogé rejeta nos questions sur de possibles comparaisons avec d'autres pédagogies, pour revendiquer à la fois des thèses postcoloniales et une « tradition ādivāsī » (*adivasi parampara*), qui intégrait des éléments d'origine brahmanique, tels que les épopées. Un autre jeune responsable s'est montré à la fois plus ouvert au dialogue et plus réflexif quant aux particularismes ādivāsīs. Il évoqua le trouble local vis-à-vis des coutumes ādivāsīs introduit par les prêches d'un Rathwa devenu ascète (*sadhu*) hindou réformiste. Ce sujet précis a été récemment abordé par Tilche et Bajrange dans le film *Broken Gods* (2019), qui montre magistralement les « dynamiques de préservation et d'effacement » qui coexistent chez les ādivāsīs des environs de Tejgadh envers leurs anciens rituels et leur « réforme » volontaire vers une modernité hindoue représentée par des gourous locaux, malgré le dénigrement explicite de leurs coutumes par ces derniers²⁹.

²⁹ Le gourou (Rathwa lui-même) compare ouvertement les Rathwa traditionnels à des bêtes sauvages qu'il s'agit de civiliser (voir aussi Tilche, 2022 : chap. 4). Alice Tilche a suivi sur le long terme le projet muséal associé à l'académie intitulé *Vaacha, Museum of Voice*, destiné à fonctionner comme un Cultural

Le second exemple examiné ici est beaucoup plus médiatisé : il s'agit du *Kalinga Institute of Social Sciences* (KISS) en Odisha. L'accès à cette institution est très réglementé et ne peut se faire que sous la forme d'une visite guidée passant par un circuit rodé, où toute photo ou enregistrement est proscrit. J'ai suivi ce parcours en 2010 et 2015, guidé par de petits officiels et enseignants, ne portant pas de projet de collaboration justifiant de déranger des cadres importants ou le fondateur. Les arguments sont assez stéréotypés, destinés à convaincre des partenaires financiers ou pédagogiques possibles, et les guides ont décliné nos questions hors cadre. L'exposé qui suit s'appuie donc beaucoup sur la communication officielle.

KISS est un internat gratuit réservé principalement aux enfants « tribaux », dans le but explicite d'offrir une éducation de masse (on compte environ 30 000 enfants dans le centre principal). Les guides insistent tout au long de leur exposé sur la dimension holistique de la pédagogie mise en œuvre, intégrant économie, vie pratique et culture. De même, le livret de présentation souligne le fait que Mahasweta Devi a qualifié KISS de « *India's second Shantiniketan* » lors d'une visite. Il s'agirait juste de passer à une échelle supérieure en utilisant les outils organisationnels contemporains. Ce changement d'échelle pour répondre aux enjeux du présent est un argument récurrent pour rendre compte de l'ampleur des bâtiments ainsi que de l'organisation rigoureuse des espaces et de l'emploi du temps des élèves. Dans cette perspective, la visite de l'immense réfectoire est un élément central, largement mis en relief, comme démonstration de la capacité à nourrir et à gérer des milliers d'élèves. Le visiteur traverse de larges cours entretenues et peut voir de loin les bâtiments abritant les dortoirs séparés et les salles de cours. Dans une de ces salles, le guide montre des manuels d'apprentissage primaire en différentes langues ādivāsī, développés avec l'aide d'anciens élèves locuteurs de ces langues recrutés comme enseignants. Dans une autre salle, nous avons pu voir la fin d'un cours et poser quelques questions à des jeunes inscrits au baccalauréat sur leurs souhaits d'emplois à venir : institutrice ou technicien/ingénieur dans une industrie.

À ce sujet, l'intitulé du KISS suggère une orientation vers les sciences sociales, et il existe en effet des cours en science politique, économie, philosophie, psychologie, histoire, sociologie, éducation, science de la maison et études tribales. Le cœur de l'enseignement porte cependant sur l'industrie et le commerce (physique, chimie, mathématiques, botanique, zoologie, comptabilité, droit des affaires, organisation en entreprise, économie en entreprise, administration des affaires, informatique appliquée) et prépare une élite à poursuivre à l'Institut de Technologie Industrielle. Quant aux éléments d'études tribales – et d'anthropologie pour les études supérieures –, leur enseignement était dispensé (en 2011) par des universitaires retraités et des fonctionnaires de l'administration, dont la formation restait la monographie fonctionnaliste (répondant aux enjeux des *Tribal Institutes*). En phase avec cette approche, les « activités culturelles » ādivāsī se limitaient à des versions commerciales

Resource Centre organisé par et pour les ādivāsī. Elle dresse un bilan très mitigé des objectifs atteints (Tilche, 2022).

de peintures sur tissu, à des danses sur scènes lors de la foire-exposition ādivāsī de Bhubaneswar et à une version sportive du tir à l'arc. Ces éléments apparaissent ici comme des accessoires « folklorisés », détachés de la vie quotidienne qui leur conférait leur caractère vital.

En 2015, la visite se terminait dans un récent *Centre for American Studies* situé dans l'enceinte de l'Institut, par le visionnage d'un film promotionnel résumant la vision du fondateur et les projets de développement en cours. Le fondateur, Achyuta Samanta, est un ancien enseignant en chimie qui développa un tutorat privé, avant de réussir comme entrepreneur de l'éducation industrielle en cofondant le *Kalinga Institute of Industrial Technology* (1992), devenu *KIIT University* en 2004. Dans l'enceinte de l'Institut, il installa dès 1993 une petite école pour fournir une éducation gratuite à quelques enfants tribaux. Cette école grandit, grâce à la capacité du fondateur d'attirer de nouveaux fonds et de publiciser ses entreprises auprès de politiciens, diplomates et personnalités médiatiques. En 2013, il a été nommé membre du *National Council for Teacher Education* (NCTE), en reconnaissance de sa contribution à l'éducation de masse, par le ministère du Développement des ressources humaines. Dans sa notice autobiographique, il insiste sur son propre parcours de *self-made man* et sur la pauvreté « abjecte » des tribaux, contre laquelle il sait agir (*Welcome to KISS*, livret de présentation, 2015) :

It is not easy to visualize what it means to be tribal in Odisha whose per capita income is less than a paltry thousand rupees a year; they live on wild roots, tuber, leaves and insects. In the struggle for existence the half-fed and half-nude tribal people live in abject poverty. Food, clothes and education are things beyond their definition and comprehension of luxurious lifestyle. One needs a lot of conviction to bring the tribal children from the lap of poverty and give them all the necessities of life, money can buy.

Il est indiscutable que la majorité des ādivāsīs d'Odisha restent de petits paysans cultivant le millet, le riz et d'autres plantes, sans accumuler de richesses, certains étant pauvres s'ils sont endettés ou non propriétaires de leurs terres. Mais le tableau de gens à moitié nus, survivant en se nourrissant uniquement d'insectes et de racines n'a rien de réaliste. Pour « éradiquer » une telle pauvreté, le site Web de l'institution explicite sa « mission » :

- to bring tribal children to mainstream, at par with others in the society;
- to enable them to lead a decent life and avail facilities and opportunities of 21st century;
- to preserve tribal heritage, culture and values;
- to nurture tribal children as “change agents” for their community;
- to enable them to afford a better quality of life for their children and save them from hardships that their parents and forefathers had to undergo.

Le but explicite est ici d'*assimiler* les « enfants tribaux » à la société conventionnelle indienne urbaine, en faisant d'eux des « agents du changement ». Ce changement est défini sous l'angle de l'éducation au marché et du développement

économique, tout en affirmant « préserver le patrimoine, la culture et les valeurs tribales ». En 2015, le film de présentation comme la brochure concluaient au succès du modèle, exporté dans des centres satellites installés dans d'autres districts ainsi que dans des projets similaires d'autres États de l'Inde et ailleurs en Asie du Sud-Est.

Au sortir d'une telle visite, les impressions sont mitigées. Au-delà de l'exemple de réussite et des intentions évidemment louables d'une meilleure vie pour tous, les discours entendus ou lus révèlent un paternalisme très ambivalent envers les ādivāsīs. Quelques anthropologues et pédagogues ont relevé les termes dérogatoires utilisés par Samanta (qui rappellent ceux de Ghurye), et plus encore les accords financiers de KISS avec des compagnies (Vedanta, POSCO, etc.) qui essaient précisément d'exploiter les ressources minières des régions ādivāsī (Veerbhadranaika *et al.*, 2012 ; Gupta et Padel, 2016 ; Rajaraman, 2020). Aujourd'hui entré en politique dans le parti régional, Samanta est aussi membre du parlement du district de Kandhamal, d'où nombre d'élèves kond proviennent. Plus globalement, les mêmes auteurs ont mis en relation la généralisation des internats financés par des fonds privés et l'abandon récent de l'investissement public dans l'éducation. Un entrepreneur éducatif comme Samanta arrive à point nommé dans une telle politique. Du point de vue des compagnies, une éducation de masse des tribus permet surtout de rallier en leur faveur des jeunes Adivasi, potentiellement plus favorables à l'exploitation du sous-sol des terres que leurs parents cultivaient. Le modèle d'individualisme économique prôné par l'Institut contribue ainsi également à diviser les résistances collectives aux projets d'exploitation, projets qui mettront fin, de fait, à l'agriculture locale comme à la dominance locale des ādivāsīs, forcés de rejoindre le prolétariat urbain. En ce sens, on voit mal comment l'industrialisation pourrait aller de pair avec la préservation du patrimoine et des cultures ādivāsīs.

S'ils évoquent rarement ces enjeux, les parents d'enfants scolarisés au KISS que nous avons pu interroger brièvement sur leurs attentes, à la sortie du campus et dans d'autres internats, répondent tous qu'ils espèrent un avenir meilleur pour leurs enfants, même si certains doutent sur les opportunités réelles qui leur seront offertes parmi les milliers d'autres élèves sortant de l'institution. Certains espèrent aussi que leurs enfants ne deviendront pas des étrangers, sous l'influence des valeurs urbaines, puisqu'ils reviennent souvent porteurs de critiques vis-à-vis de coutumes villageoises (*nyam*), qu'ils trouvent désormais ringardes³⁰.

Le réformisme hindou comme forme de développement

À ce sujet, l'assimilation au *mainstream* passe aussi par l'adoption des rituels et célébrations de la majorité hindoue urbaine. Ainsi les étudiants du KISS sont-ils invités à célébrer les principales fêtes hindoues, en particulier celle du char de Jagannath, le

³⁰ Entretiens avec des parents d'élèves en Odisha, en 2011, dans le cadre du projet SOGIP. Les journalistes Karnad et Datto (2018) offrent aussi un bel exemple d'une telle divergence possible chez les Dongria Kond, dont les terres sont convoitées pour la Bauxite par Vedanta.

dieu « national » de l'Odisha, qui possède un grand temple à l'entrée même de l'Institut, de même que le site Web du KISS (consulté en 2015) explicite l'intérêt de ce culte dans « l'émancipation » des tribaux : « The tribal emancipation has been Odisha's concern since the days of the year and the erstwhile rules tried to pull them into the mainstream cultural evaluation, a fact well illustrated in the religious rites of the Odisha's presiding deity, the Lord Jagannath. »

Ce genre de discours reflète une « conception hindoue du développement » où l'évolution historique est associée au culte du dieu régional (Rousseleau, 2022), mais s'inscrit dans un « modèle néo-missionnaire » hindou (Rajaraman, 2020) bien plus large³¹. Le lien entre éducation et religion passe par la référence au processus de « civilisation » (*samskruti*), commune en Inde, intégrant différents aspects dont la réalisation de rites de passage brahmaniques. L'exemple du Gujarat comme celui de l'Odisha témoignent d'une telle vision.

Dans cette perspective, l'éducation ne vise pas uniquement l'acquisition de connaissances, mais une discipline de soi (Capova, 2023 : 263) ou plus largement un perfectionnement de soi aux aspects moraux et religieux. Dès 1943, le sociologue indien G. S. Ghurye qualifiait ainsi les tribus de « classes imparfaitement intégrées de la société hindoue », ou de *Backward Hindus*, qu'il s'agissait de civiliser suivant les normes brahmaniques³². Or, sous ses divers avatars – gandhien, nationaliste « du quotidien » (Bēneī) ou nationaliste hindou –, cette perspective transpose l'ancien argument de la « mission civilisatrice » du christianisme. Cette mission passe précisément, nous l'avons dit, par l'*individuation* des personnes pour les convertir, jadis à la « supériorité » du christianisme et des normes coloniales, aujourd'hui à celle d'un hindouisme réformé et de l'industrialisation. L'intellectuelle Gond Santoshi Markam (2020) décrit ainsi *a posteriori* son cursus dans l'*ashram* privé de la Ramakrishna Mission au Bastar comme un « lavage de cerveau », visant à l'isoler de ses parents et à dévaloriser sa propre culture comme « *backward* », impure et « démonique » (*rakshas*). Elle fait aussi état de l'hindouisation de prénoms ādivāsīs (idem dans des internats Ekalavya d'Odisha : voir Karnad et Datto, 2018), de l'obligation de réciter des prières et mantras, de célébrer les fêtes de Ganesh et de Durga, etc. Le résultat est, là encore, un constat récurrent : l'intériorisation par les enfants des groupes défavorisés ainsi instruits de la « disqualification sociale » et culturelle qu'on leur assigne³³. À l'issue d'un tel cursus, Markam (2020) s'interroge sur la balance entre débouchés économiques et perte culturelle :

³¹ Sundar (2010). À ce sujet, les fonds privés permettent aussi de contourner l'article 28 de la Constitution : « No religious instruction shall be provided in any educational institution wholly maintained out of State funds ».

³² Ghurye (1943) (voir aussi Elwin, 1943 : 26-27, 29).

³³ À la suite de S. C. Roy et de J. H. Hutton pour l'Inde, V. Elwin parlait de « *loss of nerve* » ou de démorisation socioculturelle des jeunes Gond faisant face à la dépossession de leurs terres, la désintégration de la « solidarité tribale » par l'intégration aux échelons inférieurs de la société des castes et l'aliénation aux valeurs brahmaniques de pureté ainsi que l'abandon de leur univers linguistique maternel (Elwin, 1943 : 9, 15-16). Sur cette intégration par les enfants dalit du Bihar, voir Capova (2023).

It would be interesting to analyse what careers Adivasi children are opting after spending 10-12 years in such schools. While most of them are employed in low-level jobs as peons, nurses or teachers, only a handful manage to become lecturers, professors or engineers. [...] We keep hearing about the attack on Indian culture after the British annexed India, but the attack on the tribal culture in the name of education – which started at that time – still continues (Maram 2020).

Conclusion

Le parcours historique nous a montré combien les projets d'écoles « indigènes » fondées sur le modèle des ermitages antiques (*ashram*) des nationalistes indiens (Tagore, Gandhi) ont inspiré des expériences plus récentes destinées aux ādivāsīs. La confrontation entre les tentatives d'écoles et institutions culturelles ādivāsīs autonomes et les « Thakkar ashram » gandhiens a également illustré l'écart entre deux idéaux et le caractère paternaliste des politiques éducatives imposées d'en haut. L'application réelle des normes constitutionnelles ainsi que les deux exemples finaux de l'académie tribale de Tejgadh et du KISS de Bhubaneswar montrent encore le travail à réaliser pour offrir aux ādivāsīs une éducation qui ne véhicule pas une image essentialisée d'eux-mêmes, et où ils puissent décider par eux-mêmes de leurs orientations, sans devoir nécessairement sacrifier *a priori* une part de leur patrimoine culturel. Pour revenir à Ekalavya, aujourd'hui, sa figure est moins invoquée comme disciple modèle que dans des revendications sociales. Le peintre ādivāsī (Pardhan Gond) Venkat Raman Singh Shyam et le militant Anand (2016), par exemple, le dépeignent comme un archer attentif à l'environnement, et qui se fait volontairement amputé par le maître d'armes pour des intérêts de caste. Espérons que ce destin sacrificiel reste une fiction du passé, et que l'éducation des ādivāsīs les aide à trouver plus d'opportunités dans le monde globalisé sans impliquer la dévalorisation et l'oubli de leur héritage culturel comme leurs « connaissances indigènes », pour une assimilation dont les arguments sont loin d'être clairs, hormis l'uniformisation.

Bibliographie :

- Babiracki, C. (2000-2001). « “Saved by Dance”: The Movement for Autonomy in Jharkhand », *Asian Music*, 32(1), 35-58.
- Bayly S. (1995). "Caste and Race in the Colonial Ethnography of India", in P. Robb (ed.), *The Concept of Race in South Asia*, New Delhi: Oxford University Press: 165-218.
- Baviskar, A. (2005). « Adivasi Encounters with Hindu Nationalism in MP », *Economic and Political Weekly*, XL/48, 5105-5113.
- Beck, I. (2002 [1962]). *Political Awakening of Tribals in Jharkhand: A Historical Perspective*. Sinagi Dei Publication.
- Benbabaali, D. (2013). « La violence de la bureaucratie ». *La vie des idées*, mis en ligne 19 décembre 2013 (<https://laviedesidees.fr/La-violence-de-la-bureaucratie>).
- Capova, I. (2023). *Les écoliers de première génération : transformation des normes sociales et familiales en Inde rurale face à la scolarisation*. Thèse de doctorat en Sociologie-Anthropologie-Démographie, Université PSL – École Normale Supérieure, sous la direction de Loraine Kennedy et Serge Paugam.
- Carrin, M. (2014). « The Santal as an Intellectual ». Dans M. Carrin, P. Kanungo et G. Toffin (éd.), *The Politics of Ethnicity in India, Nepal and China* (p. 77-99). Primus Books.
- Carrin, M. et Tambs-Lyche, H. (2008). *Encounters of Peripheries. Santals, Scandinavian missionaries and their Changing World*. Manohar.
- Choksi, N. (2017). « From Language to Script: Graphic Practice and the Politics of Authority in Santali-language Print Media, Eastern India », *Modern Asian Studies*, 51(5), 1519-1560.
- Ciotti, M. (2006). « In the past, we were a bit ‘Chamars’: education as a self- and community engineering process in northern India », *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 12(4), 899-916.
- Uma Devi, D. et Adinarayana Reddy, P. (2010) (éd.). *Education of the Tribal Children. Constraints and Strategies*. Sarup Book Publishers.
- Elwin, E. (1939). *The Baigas*. John Murray.
- Elwin, E. (1943). *The Aborigines*. Oxford University Press (Oxford Pamphlets on Indian Affairs, n° 14).
- Elwin, E. (1958 [1936]). *Leaves from the Jungle. Life in a Gond village*. John Murray.
- Elwin, E. (1959). *Maison des jeunes chez les Muria*. Gallimard.
- Füller, C. J. et Béneï, V. (éd.). (2000-2001). *The Everyday State and Society in Modern India*. Social Science Press. Hurst.
- Gupta, A. (2012). *Red Tape. Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India*. Duke University Press.
- Gupta, M. et Padel, F. (2016). « Adivasi Education: Forced Assimilation, Gandhi’s Nai Talim and Contemporary Alternatives ». <https://gandhifoundation.files.wordpress.com/2016/04/adivasi-education-forced-assimilation3.pdf>
- Ghurye, G. S. (1943). *The Scheduled Tribes*. Gokhale Institute.

- Hardiman, D. (2003). *Gandhi in His Time and Ours*. Permanent Black.
- Karnad, R. et Datto, A. (2018, 7 septembre). « The Diverging Paths of Two Young Women Foretell the Fate of a Tribe in India », *The New Yorker*, <https://pulitzercenter.org/reporting/>.
- Leucci, T. (2018). « Maria Montessori en Inde. Adoption et adaptation d'une méthode pédagogique ». Dans Leucci, T., Markovitz, Cl. et Fourcade, M. (dir.). *L'Inde et l'Italie. Rencontres intellectuelles, politiques et artistiques* (p. 245-285). EHESS (Purusartha), 35.
- Mahapatra, S. (2006 [1982]). « Raghunath Murmu's Movement for Santal Solidarity ». Dans K. S. Singh (éd.), *Tribal Movements in India* (p. 129-159). Manohar reprint.
- Mahapatra, S. (2007). *Bringing Them to School. Primary Education for Tribal Children*. Inter-India Publications.
- Malamoud, C. (1976). « Village et forêt dans l'idéologie de l'Inde brahmanique », *Archives Européennes de Sociologie*, 17(1), 3-20.
- Markam, S. (2020). « The Alienation Of Adivasis From Our Identity, Or How I Unlearned My Hinduisation », *The Wire* (Online, Translated from [the Hindi original](#) by N. Rehman).
- Ministry of Tribal Affairs. (2014). *Report of the High Level Committee on Socio-Economic, Health and Educational Status of Tribal Communities of India*. Chaired by Virginius Xaxa [The Xaxa Committee Report]. Delhi: Government of India.
- Mishra, B. C. et Dhir A. (2005). *Ashram schools in India: Problems and prospects*. Discovery Publishing House.
- Mishra, K. K. and Jayaprakashan, G. (ed.) (2012). *Tribal Movements in India. Visions of Dr. K. S. Singh*, Manohar.
- Montaut, A. (2010). « English in India and the Role of the Elite in the National Project ». Dans Imtiaz S. Hasnain et S. Shreesh Chaudhary (éd.). *Problematizing Language Studies. Cultural, Theoretical and Applied Perspectives* (p. 83-116). Akar Books. <http://halshs.ccsd.cnrs.fr/halshs-00549309>.
- Montaut, A. (à paraître). « Les langues hors de la loi : langues mineures ou en danger en Inde ». Dans A. Supiot (éd.), Actes du Colloque *Loi de la langue/Langue de la loi* (IEA Nantes 2012), Fayard.
- Nambissan, G. (1994). « Language and schooling of tribal children: Issues relating to Medium of Instruction », *Economic and Political Weekly*, 2747-2754.
- Nanda, B. (1994). *Contours of Continuity and Change: The story of the Bonda highlanders*. Sage.
- Rajaraman, S. (2020, 19 octobre). « Why India Must Worry About a Factory School Model Like KISS for Adivasis », *The Wire*, <https://thewire.in/education/india-factory-school-model-like-kiss>
- Rousseleau, R. (2018). « De l'industrie villageoise au *Craft Museum* (New Delhi) : images de la création authentique, "indigène", dans l'Inde coloniale et indépendante (1850-1984) » et « Pupul Jayakar et l'artisanat comme instrument

- de politique culturelle ». Dans P. Bouquillion, J. Peghini et C. Servan-Schreiber (dir.), *Artisanat et design, un dessein indien ?* ICCA Industries culturelles, vol. 5, (p. 53-81, 101-104). Peter Lang.
- Rousseleau, R. (2019). « Verrier Elwin : du missionnaire gandhien à l'ethnopoète philanthropologue (1928-39) », *Les carnets de Bérose 12 : Ethnologie en situation missionnaire*, Mary, A. et Ciarcia, G. (dir.), IIAC-LAHIC, Ministère de la Culture – CNRS – EHESS, 52-80.
- Rousseleau, R. (2022). « Colonial in the Vernacular. The god Jagannath and his “tribal” origins in the State of Odisha (India), through historiography and present ethnography ». Dans G. Ciarcia, M.-A. Fouéré et D. Mottier, *Passés futurs 10 : Usages postcoloniaux du colonial*, vol. 2 <https://www.politika.io/en/article/colonial-in-the-vernacular>
- Rousseleau, R. (sous presse). « Le père J.-B. Hoffmann chez les Munda (1892-1915) : de la mission jésuite au Bengale colonial au travail social et linguistique ». Dans A. Dalles Maréchal et M. Robinaud (éd.), *Construire l'Autre. Regards croisés sur les productions de missionnaires chrétiens en terres lointaines* (p. 127-147). Peter Lang.
- Rousseleau, R. (2020). « Kshatriyaization et cours locales. Pour une historicisation des institutions tribales ». Dans E. Francis et R. Rousseleau (éd.), *Raja-mandala. Le modèle royal en Inde* (p. 273-298). EHESS Purushartha, 37.
- Rousseleau, R. (2020). « Kshatriyaization et cours locales. Pour une historicisation des institutions tribales », in E. Francis et R. Rousseleau (eds), *Raja-mandala. Le modèle royal en Inde*, Paris, EHESS Purushartha 37: 273-298.
- Shah, A. (2019). *Nightmarch. Among India's Revolutionary Guerrillas*. The University of Chicago Press.
- Shukla, S. C. (1998). « Nationalist Educational Thought: Continuity and Change ». Dans S. Bhattacharya, *Perspectives in Education in India* (p. 29-53). Orient Longman.
- Singh, K. S. (1970). « Mahatma Gandhi and the Adivasis », *Man in India*, 50(1), 1-25.
- Singh, K. S. (éd.) (2006 [1982]). *Tribal Movements in India*. Manohar, 2.
- Singh Shyam, V. R. et Anand, S. (2016). *Finding My Way*. Navayana (unpaginated).
- Sundar, N. (2002) « “Indigéniser, indianiser et spiritualiser” l'éducation ? Tout un programme... », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 173 : *Les savoirs autochtones*, 413-424.
- Sundar, N. (2010). « Social and Political Exclusion, Religious Inclusion: The Adivasi Question in Education », *Journal of Indian Education*, 36(2), 5-24, http://www.ncert.nic.in/publication/journals/pdf_files/jie/JIE_August_2010.pdf
- Tagore, R. (1928). « Une université orientale » (traduit par M. Dugard). *L'Inde et son âme. Écrits des grands penseurs contemporains*. Feuilles de l'Inde n° 1. Boulogne sur Seine : Chitra, 11-31.
- Tewari, S. (2022). « Framing the Fifth Schedule: Tribal agency and the making of the Indian Constitution (1937-1950) », *Modern Asian Studies*, 56, 1556-1594.

- Thakkar, A. V. (1941). *The problem of Aborigines in India*. RBRR Kale Memorial Lecture, Poona: Gokhale Institute of Politics & Economics.
- Thakkar, A. V. (1950). Foreword (dated 7th March 1950), *Tribes of India, being a collection of 48 articles contributed by experienced social workers*. Kingsway, Delhi: Udyogshala Press, Bharatiya Adimjati Sevak Sangh.
- The Adivasis* (1960 [1955]). (Scheduled Tribes & Scheduled Areas Conference held in New Delhi in June 1952), New Delhi: The Publications Division, Ministry of Information and Broadcasting, Government of India.
- Tilche, A. (2022). *Adivasi Art and Activism. Curation in a Nationalist Age*. University of Washington Press (Global South Asia series).
- Veerbhadranaika, P., Sampath Kumaran, R., Tukdeo, S., Vasavi, A.R. (2012). *The Education Question' From The Perspective Of Adivasis: Conditions, Policies And Structures*. Bangalore: National Institute of Advanced Studies - Unicef.
- Xaxa, V. (2008). *State, Society and Tribes: Issues in Post-Colonial India*. Dorling Kindersley, Pearson-Longman.