

Cahiers de la recherche
sur
l'éducation et les savoirs

n°9 – 2010

**La division internationale
du travail scientifique**

ARES

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

RÉDACTEURS EN CHEF

Étienne Gérard et Bernard Schlemmer

SECRÉTAIRES DE RÉDACTION

Marie-Christine Deleigne et Laurence Proteau

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Stéphane Beaud - Guy Bruçy - Justin Gandoulou - Afrânio Garcia Jr.
Suzie Guth - Hocine Khelfaoui - Abel Kouvouama - Marie-France Lange
Yann Lebeau - Comi Toulabor - Trinh Van Thao - Annie Vinokur

COMITÉ DE RÉDACTION

Catherine Agulhon - Nathalie Bonini - Roser Cussó
Sylvie Didou Aupetit - Étienne Gérard - Bénédicte Kail - Éric Lanoue
Arlette Meunier - Frédéric Neyrat - Romuald Normand - Marc Pilon
Laurence Proteau - Françoise Ropé - Bernard Schlemmer

CAHIERS DE LA RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION ET LES SAVOIRS
ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION ET LES SAVOIRS (ARES)
IRD – 32, avenue Henri Varagnat - 93143 Bondy cedex - France

Cette revue est éditée par l'ARES,
avec le soutien de la Maison des Sciences de l'Homme/Paris, de l'IRD et du CURAPP.

Distribution en librairie : FMSH-Diffusion - 131, bd Saint Michel - 75005 Paris
Pour lire les articles en ligne voir le site : <http://www.revues.msh-paris.fr>
Pour l'achat par chèque ou par virement bancaire, écrire à : revue.cres@yahoo.fr

MAQUETTE ET PAO

Béatrice Adam – ba.adam@orange.fr

ISSN : 1635-3544

ISBN : 978-2-7351-1388-0

Cahiers de la recherche
sur
l'éducation et les savoirs

Revue internationale de sciences sociales

**La division internationale
du travail scientifique**

Coordonné par Terry SHINN, Dominique VELLARD et Roland WAAST

Revue annuelle – N° 9 / 2010
ARES

DEJA PARUS :

Septembre 2002 (n° 1 disponible) :

Écoles et "jeunes" dans les médias du Sud

Septembre 2003 (n° 2 disponible) :

La "déscolarisation" en France :

l'invention d'un "problème" social ?

Septembre 2004 (n° 3 disponible) :

Écoles publiques, Écoles privées au "Sud" :

usages pluriels, frontières incertaines

Septembre 2005 (n° 4 disponible) :

Formations professionnelles au Nord et au Sud :

politiques et pratiques

Octobre 2006 (n° 5 disponible) :

Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud

Octobre 2007 (n° 6 disponible) :

Savoirs et expériences

Octobre 2008 (n° 7 disponible) :

Intégration éducative des minorités en Amérique latine

Octobre 2009 (n° 8 disponible) :

Famille et impératif scolaire

Hors série n° 1 – juin 2005 (n° disponible) :

Pouvoirs et mesure en éducation

Hors série n° 2 – juin 2009 (n° disponible) :

Mobilité universitaire et circulation internationale des idées.

Le Brésil et la mondialisation des savoirs

À commander à : revue.cres@yahoo.fr
ou par courrier postal, voir bon de commande en fin de revue.

DOSSIER

LA DIVISION INTERNATIONALE DU TRAVAIL SCIENTIFIQUE

Coordonné par Terry SHINN, Dominique VELLARD et Roland WAAST

Introduction :

- La recherche au Nord et au Sud : coopérations et division du travail
Terry SHINN, Dominique VELLARD et Roland WAAST 7
- Analyse des invitations de chercheurs étrangers par l'EHESS.
Compétences reconnues et clivage Nord-Sud
Wiebke KEIM 33
- Coopération scientifique et débat sur les « sciences sociales africaines » au CODESRIA
Aboubacar Abdoulaye BARRO 53
- From academic dependency to self-ostracism of intellectual labor.
The case of sociology in Pakistan
Imran SABIR 73
- Une tentative de coopération indépendante.
Formation d'une équipe de recherche en mathématiques à Alger (1966-1978)
Amar EL KOLLI et Martin ZERNER 89
- La recherche en Argentine : entre isolement et dépendance
Pablo KREIMER 115

HORS-THÈME

Coordonné par Catherine AGULHON

- La mobilité internationale des ressources humaines hautement qualifiées au Mexique face à la crise économique internationale
Sylvie DIDOU AUPETIT 141
- Le *coaching* scolaire à destination des élèves du secondaire.
L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité
Anne-Claudine OLLER 163
- Réformer les lycées français de l'extérieur.
Les fonctions culturelles et sociales des Bourses Zellidja (1939-1972)
Éric PASSAVANT 179
- Détenteurs et voleurs du savoir.
Changements et diversité des relations maître/apprenti dans un artisanat marocain
Baptiste BUOB 197

NOS AUTEURS ONT PUBLIÉ 221

RÉSUMÉS/ABSTRACTS 229

Dossier

*La division internationale
du travail scientifique*

Coordonné par Terry SHINN, Dominique VELLARD et Roland WAAST

INTRODUCTION

LA RECHERCHE AU NORD ET AU SUD : COOPÉRATIONS ET DIVISION DU TRAVAIL

Terry SHINN*, Dominique VELLARD** et Roland WAAST***

Ce dossier, consacré à la division internationale du travail scientifique, s'intéresse en particulier à la différenciation et aux inégalités qui en résultent entre nations du Nord et du Sud. Notre introduction montre d'abord que la division du travail et la coopération scientifiques ont des formes historiques liées à l'état des sociétés concernées. Nous caractériserons celles induites aujourd'hui par la "globalisation". Puis nous nous demanderons si cette "globalisation" offre de nouvelles chances aux scientifiques du Sud, et quelles sont les marges de manœuvre ouvertes en différents pays pour un développement de la science.

La division du travail en sciences : une construction historique

Ni la division du travail, ni la prétention à s'étendre au monde ne se rencontrent aux origines de la science moderne. Certes, dès la Renaissance, la science européenne a fait preuve de cosmopolitisme. Les « philosophes de la nature » circulent beaucoup, d'une cour princière à une autre. Mais leur production est essentiellement *individuelle*. Les savants entretiennent d'abondantes correspondances, communiquent, visitent les zones de liberté où la publication est active. Mais on ne peut parler ni de division internationale du travail, ni de spécialisation cognitive organisée.

La *division coloniale* du travail est la première institutionnalisée. Elle repose sur des "corps" de scientifiques postés à travers l'Empire (anglais : dès le XVIII^e siècle) pour observer les phénomènes et recueillir systématiquement données et matériel. Ceux-ci sont adressés en métropole à des savants stationnés dans des établissements spécialisés, qui se chargent de l'interprétation et de la conservation (Bonneuil, 1991 ;

*- Directeur de recherches, Sociologue des sciences, CNRS/EHESS, Paris.

** - Maître de conférences, Didacticienne des mathématiques, Université de Nantes.

*** - Directeur de recherches, Sociologue des sciences, IRD, Paris.

Habib & Raina, 2007 ; Petitjean, Jami & Moulin, 1992 ; Petitjean, 1996). Les disciplines reines dans ce cadre sont les sciences naturelles, liées à l'exploration des ressources et à l'encadrement des populations locales (Bonneuil, 1999). Les disciplines industrielles ou fondamentales sont réservées à la mère patrie. Les chercheurs sont des coloniaux, pas des indigènes. Ceux-ci sont généralement réduits au rôle d'informateurs ou de laborantins (Kumar, 1995 ; Mac Leod, 1987). On peut parler d'un "mode colonial de production scientifique".

Cependant, en Europe et aux États-unis, un autre mode de production s'installe, avec le passage aux "*sciences nationales*". Il prend forme au milieu du XIX^e siècle avec la montée en puissance de l'industrie capitaliste, appuyée sur des innovations techniques, la constitution de *communautés scientifiques* fortes dans les disciplines d'abord industrielles (chimie, géophysique...) puis fondamentales (astronomie), l'appui qu'elles reçoivent de l'État avec le soutien de l'opinion publique. Les disciplines expérimentales sont les plus considérées. La science s'institutionnalise : sont créés des Facultés et des Instituts dédiés à la recherche, (Fox & Weisz, 1980 ; Shinn, 1979). Il est admis que ses résultats sont "biens publics", qu'elle est orientée par les besoins du pays (même si les usagers directs sont peu impliqués dans sa marche), que les chercheurs font carrière, et qu'ils sont pénétrés de valeurs scientifiques et patriotiques. Pierre angulaire du dispositif, les laboratoires se spécialisent et leur coopération s'exerce dans le cadre national, au sein des disciplines. D'abord limité dans l'espace, ce modèle sera imité et s'étendra au monde, après les décolonisations. Ce mode de production reste dominant ou du moins des traits majeurs en demeurent, même si la division du travail s'est diversifiée depuis un siècle.

L'internationalisation de la science

Le souci de coopération internationale n'est pas non plus donné d'emblée. Du XVI^e au XVIII^e siècle, des expéditions s'organisent pour explorer le monde. Ces aventures servent à conduire des investigations et à collecter de nouveaux matériaux¹. Mais, sauf exceptions, elles ne forment pas d'adeptes sur place – et surtout pas d'indigènes². Elles ne prennent pas racine institutionnelle. Plus tard, dans le cadre du mode colonial de production, la coopération s'exercera au sein de chaque Empire (anglais, français, hollandais..., chacun formant "un seul pays"), mais peu entre ces empires mêmes.

1– Le plus souvent, des spécimens intéressant la botanique, la zoologie ou la minéralogie. Mais aussi des observations anthropologiques, géodésiques ou astronomiques impossibles à réaliser dans l'hémisphère nord. La collecte des échantillons s'accompagne de notes sur leur traitement et leurs usages locaux éventuels.

2– L'exception tient aux colonies de peuplement (tel le cas de l'Afrique du sud).

Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle qu'une *science internationale* commence à son tour à offrir des structures stables de communication et de collaboration. Elle prend d'abord la forme d'*associations disciplinaires* (astronomie, biologie, chimie, cryogénie...), qui se préoccupent d'accélérer l'avancement de la science fondamentale. Mais elles répondent aussi au besoin de standardiser les unités de mesure, d'établir la valeur des constantes, de fixer technologies et nomenclature en rapport avec l'industrie qui les soutient (Crawford, Shinn & Sörling, 1993). Au vrai, l'apparition d'une coopération internationale dépendait de la constitution préalable de communautés scientifiques fortes dans plusieurs nations. Ces communautés sont désormais de bonne taille, bien organisées et différenciées (par discipline ou/et par domaine). Elles ont une identité nationale et bénéficient souvent du soutien de leur gouvernement. Le développement d'une science internationale ne les affaiblit en rien. Sciences nationale et internationale vont coexister (et *parfois* s'accompagner d'une division internationale du travail, principalement limitée à l'Europe et aux USA). Cette coexistence n'a certes pas toujours été sans heurts ; et la science internationale a connu plusieurs cycles d'essor et de déclin au long du siècle passé.

Toutefois, le grand tournant de l'internationalisation fait suite aux *décolonisations*. À peu près partout dans le monde, des appareils de science nationale se constituent au-delà de 1950. Les pays indépendants héritaient de centres de recherche coloniaux, relativement importants en agriculture et santé. Ils ont surtout prodigieusement développé l'enseignement supérieur, multiplié et diversifié les compétences formées. Avec le soutien vigoureux de coopérations bilatérales (stimulées par la guerre froide), d'organismes et de Fondations internationales, la recherche s'institutionnalise et se professionnalise dans les Facultés et dans des instituts affectés à des missions nationales (agriculture, santé, surveillance des risques, de la pêche...). Signe de modernité et d'indépendance, vecteur de progrès ou de lumières, l'activité scientifique devient un marqueur de l'identité nationale. Des collaborations lient les laboratoires du centre et de la périphérie (dans des conditions de division du travail souvent inégalitaires, nous y reviendrons), et la science "internationale" (au sens des associations professionnelles ou de quelques projets d'exploration conjoints) agrège de nouveaux pays, coexistant avec les foyers d'ancrage et de dynamique que sont les appareils nationaux.

Quels effets de la globalisation ?

Y a-t-il du nouveau depuis la fin du XX^e siècle ? La "globalisation" a-t-elle contribué à l'internationalisation de l'activité scientifique ? Favorise-t-elle l'élargissement de la coopération avec les pays du Sud ? Ira-t-elle jusqu'à changer l'objet et l'organisation du travail intellectuel ? Certains le pensent et vont jusqu'à

évoquer un nouveau mode de production scientifique (Gibbons *et al.* 1994). Il convient d'être plus prudent.

Le terme de "globalisation" est polysémique. Appliqué à l'activité scientifique, il n'a de sens que si on l'emploie pour subsumer trois phénomènes : l'entrée sur la scène scientifique d'un nombre croissant de nations, réparties sur toute la terre ; l'apparition dans plusieurs domaines d'une science disposant de budgets considérables, attribués à de très grands projets ("*big science*") ; et le développement de certains champs de recherche qui nécessitent soit une foule de sites d'observations géographiquement répartis, soit la combinaison de multiples spécialités scientifiques. Ces trois éléments sont avérés. À l'évidence, des acteurs scientifiques importants ont surgi ou se profilent sur la planète depuis un siècle (Corée du sud, Brésil, Inde, aujourd'hui Chine ; sans compter les "candidats" aux fortes capacités dans des domaines de leur choix : Singapour, Argentine, Chili, Thaïlande... – (voir tableau 1 en Annexe). En second lieu, depuis 1960, plusieurs champs scientifiques ont canalisé d'énormes financements – durablement ou à tour de rôle : le domaine spatial, le cancer, la physique atmosphérique, l'océanographie, l'informatique, la génomique, récemment les matériaux, les nanotechnologies et bien sûr la physique des hautes énergies. Enfin, certains champs sont devenus transverses (le climat, la génétique, la pharmacologie, et plusieurs de ceux précédemment cités). Ils incorporent des chercheurs de plusieurs spécialités et mobilisent un large spectre d'instruments, de techniques et de savoir-faire. De tous ces points de vue, une bonne part de la science actuelle est radicalement différente de celle de la fin du XIX^e siècle (et, pour une bonne part, de celle du XX^e).

On voit cependant que l'internationalisation est loin d'être le seul marqueur de la "globalisation" scientifique. Le financement, l'échelle de la recherche et son *organisation cognitive* sont à considérer. Deux phénomènes traduisent essentiellement l'effet de ces facteurs sur la division du travail Nord/Sud : la *répartition des tâches* entre partenaires (chercheurs, établissements, pays ou régions concernés) ; et le positionnement de chacun *au sein de réseaux de recherche*.

L'activité en réseaux

On fait souvent de la conduite de l'activité scientifique en réseaux le propre de la recherche contemporaine. C'est partiellement faux car, historiquement, la recherche apparaît sous cette forme dès la fin du XIX^e siècle³. Mais, à coup

3– Chaque période, chaque domaine de recherche développe sa forme de réseaux (local, régional, international ; dense ou lâche), servant des fonctions propres. Dans la première décennie du XX^e siècle par exemple,

sûr, plusieurs forces se conjuguent pour multiplier aujourd'hui les réseaux de recherche, les étendre et leur assigner de *nouvelles fonctions*.

En tout premier lieu, il y a maintenant beaucoup plus de personnes et d'institutions préoccupées de recherche. Depuis plusieurs décades, la science s'est développée en interdépendance avec l'industrie et la technologie. De plus, les nations du Sud se sont lancées dans l'activité scientifique ; leur inclusion dans des réseaux facilite l'accès à des sites nouveaux d'observation et le développement d'approches nouvelles. Tout cela élargit considérablement l'éventail des terrains de coopération et des partenaires possibles.

Sur le plan cognitif, les disciplines se différencient. Chaque nouvelle spécialité doit établir ses propres réseaux, et leur nombre ne cesse de croître⁴. De manière plus cruciale, la complexité cognitive et technique des défis aujourd'hui fixés à la science oblige à faire appel à des chercheurs relevant de plusieurs disciplines, domaines et spécialités, qui se combinent, se décombinent et se recombinent autour de problèmes successifs. La recherche s'effectue en ce cas dans le cadre d'appels d'offre, emportés par de *vastes consortiums* qui se sont cooptés – du fait de relations préétablies entre les participants au sein de réseaux longs. L'organisation est millimétrée, et la hiérarchie est forte entre responsable du projet, responsables de l'une de ses composantes, et simples associés en charge de tâches précises. Le caractère *combinatoire* de la science moderne est sans doute pour une bonne part dans la multiplication récente des réseaux. Ceux-ci sont aptes à remplir une multitude de fonctions d'ordre intellectuel, matériel et social⁵. Tout grand

trois architectures de réseaux sont bien documentées. Un premier type rassemble universités et entreprises à échelle très locale, pour former, chercher et innover dans une spécialité industrielle (par exemple, Bordeaux et les entreprises de résine – cf. Shinn, 1979). Le deuxième type enjambe au contraire d'importantes distances géographiques. Il est interuniversitaire. Des professeurs de pays avancés passent des périodes significatives à travailler dans le laboratoire de leurs homologues étrangers. (Aux États-Unis, un réseau lie les établissements prestigieux pour des échanges d'étudiants et d'enseignants.) Plus rare, le troisième type est celui de réseaux hybrides. Par exemple, après la Première Guerre mondiale, la Faculté des sciences de Strasbourg entretient de nombreux liens avec l'industrie locale, mais développe aussi des liens forts avec les universités de Paris, Lausanne, et avec plusieurs universités allemandes. Aucun de ces réseaux n'inclut de collègues du Sud (ou très exceptionnellement).

4– À titre d'illustration, le nombre des disciplines et spécialités qui s'enregistrent officiellement auprès de l'Union des Associations Scientifiques Internationales augmente tous les ans (par exemple récemment la "Chimie du Solide" ou la "Science des Matériaux").

5– On notera que, dans ce mode de production "combinatoire", les chercheurs individuels restent enracinés dans leur discipline d'origine : là où ils ont acquis de hautes compétences, développé leurs propres visions du monde, élaboré une méthode pour formuler les questions. En se liant en réseau aux chercheurs d'autres domaines, ils renforcent leur capacité à résoudre un problème. Mais ce n'est pas parce qu'ils acquièrent un savoir opportuniste dans un domaine connexe qu'ils cherchent à en devenir spécialistes. Ils restent fermement attachés à leur discipline de base, et n'en franchissent la frontière que ce qu'il faut pour communiquer et bénéficier de la nécessaire expertise de collègues d'une autre "appartenance".

laboratoire est membre d'une variété de réseaux, qui lui permettent de participer à plusieurs consortiums. Certains de ces consortiums font place à des laboratoires du Sud ; et quelques appels d'offre peuvent même leur être réservés. Cependant, la participation requiert des compétences élevées, et le plus souvent certifiées par un séjour long dans le laboratoire d'un membre éminent du réseau (ou par son parrainage). Elle implique aussi l'acceptation de la discipline interne et l'accomplissement des tâches indiquées, sans grande marge de manœuvre pour s'en écarter.

Le partage des tâches

Les tâches à répartir vont de la conception du projet à la valorisation de ses résultats⁶. La question toujours sensible est : quel est le degré de participation (ou de non participation) des nationaux du Sud et du Nord dans chacune de ces tâches ? Quel sens cela fait-il du point de vue du processus de construction des savoirs, de l'autonomie scientifique des uns et des autres ? De la pertinence (utilité) pour les nations du Sud ? Quelle est la variété des cas observables ?

Les articles présentés dans ce dossier montrent que l'implication dans les diverses tâches a évolué avec le temps. Sans qu'il s'agisse d'une séquence linéaire, l'interaction va généralement de la simple communication à la coopération, puis à la collaboration, voire à la synergie. Dans les plus anciennes périodes, l'interaction entre Sud et Nord a pris les seules formes de la communication (explorations du XVI^e au XVIII^e siècles). Au XIX^e siècle, les nations "impériales" se préoccupent de développer des infrastructures au Sud, pour des raisons économiques ou avec des objectifs d'administration. C'est l'occasion d'un certain partage du savoir, surtout dans le domaine technique⁷. Puis, au cours du XX^e siècle, l'interaction a rapidement évolué. D'une part, la science internationale ne pouvait ignorer des nations déjà indépendantes (Amérique latine)⁸. D'autre part, la croissance du commerce mondial, en termes de nombre et de variété des produits traités, le besoin de normes techniques et scientifiques mondialement acceptées ont soutenu le passage de la communication à la coopération entre Nord et Sud. Ce qui

6- On peut énumérer : la conception du projet ; la construction d'une méthodologie ; le découpage en tâches opérationnelles ; la fourniture des instruments ; la fourniture du matériel de recherche ; la collecte des données ; la participation à l'analyse des données ; au besoin l'effort de théorisation ; la circulation des résultats de recherche (publication) ; et, finalement, leur éventuelle valorisation. On pourrait ajouter d'autres éléments, comme l'interaction avec des entreprises, ou avec divers usagers (tels que le monde agricole, les services de santé, etc.).

7- Des ingénieurs du Nord prennent en apprentissage des techniciens indigènes, et forment parfois des ingénieurs proprement dits. Beaucoup plus rarement il peut arriver qu'un fils de famille brillant fasse son chemin jusqu'à Oxford, Cambridge, ou à l'École Polytechnique en France. Très peu rentreront au pays pour y transférer leur savoir et conduire des recherches.

8- C'est ainsi que le congrès mondial de la Société de Cryogénie se tiendra en Argentine en 1930.

impliquait que, de façon structurée, des systèmes de formation du Nord forment des étudiants du Sud : la France, l'Angleterre, l'Allemagne et les États-Unis s'y sont le plus appliqué. Les pays du Sud, de leur côté, ont pris des mesures parfois vigoureuses pour inscrire leurs étudiants dans d'excellentes universités du Nord. Certains d'entre eux, misant continûment sur la R&D, ont commencé à produire des contributions actives dans certains domaines technologiques (informatique à Singapour, espace en Inde...), puis à construire leurs propres infrastructures de formation prestigieuses (Institut Aéronautique au Brésil, *Indian Institutes of Technology* en Inde, Instituts de Technologie en Corée du sud...).

Les initiatives relevant pleinement de la coordination entre les deux hémisphères poseront plus de problèmes. La coordination suppose que soient localisées, parfois à parts égales, au Nord et au Sud, la conception du programme et de sa méthodologie, l'analyse des données, la construction théorique et la circulation des résultats. On peut certes en citer quelques exemples anciens, par exemple en biologie moléculaire ou dans le cas de projets sanitaires. Ce sera par la suite (années 1960 et suivantes) la caractéristique de nombreux petits projets de recherche peu coûteux, conduits de manière informelle par quelques individus personnellement engagés. Dans les projets globaux au contraire – par exemple, en physique atmosphérique ou en océanographie – les initiatives vinrent finalement le plus souvent du Nord, même lorsque les programmes s'annonçaient tout disposés à rassembler scientifiques du Nord et du Sud sur un pied d'égalité. Encore une fois, c'est dans le cadre de petits projets, de laboratoire à laboratoire, qu'une véritable coordination s'est instaurée, a perduré, et cette formule continue de fonctionner. Mais il y faut des circonstances souvent exceptionnelles et des individus fortement dédiés (voir ici même l'article d'El Kolli & Zerner).

Enfin, il ne faut pas oublier qu'aujourd'hui encore d'innombrables nations restent à l'écart du concert international de la science. Toute question concernant l'organisation de la science internationale leur reste insensible. Certaines disciplines, dans plusieurs pays, se caractérisent par leur *isolement*. Elles n'ont que peu ou pas de lien avec l'extérieur. Certaines spécialités importantes au Nord sont quasi inexistantes dans ces isolats. Leur système de savoir est obsolète et l'on ne trouve pas trace du cadre institutionnel indispensable à la production élargie des savoirs, et même à leur simple reproduction. Il importerait d'analyser les raisons qui permettent à de tels systèmes de se maintenir (voir ici même l'article de Sabir).

L'exercice de la recherche au Sud

Le métier de la recherche n'est pas exactement le même, au Nord et au Sud. Le contenu de la production ayant à voir avec les conditions mêmes de production, nous examinerons d'abord celles-ci.

Profession et institutions : les "Suds"

La profession a changé depuis deux décades, notamment dans les "Suds" pauvres. D'un côté, nombre d'États, dont les plans d'ajustement structurel ont coupé drastiquement les budgets, se sont désinvestis de tout soutien à la science (Nigeria, Tanzanie, les exemples abondent : voir Mouton & Waast, 2008). Les postes sont gelés et les salaires, souvent misérables. Les chercheurs, pour gagner décemment leur vie (mais aussi pour exercer et rester à jour) n'ont guère d'autre choix que de s'associer à des demandes d'études présentées par des financeurs internationaux⁹. Certains quittent le pays, d'autres se déqualifient ou changent de métier. Quelques-uns trouvent à se louer sur un marché mondial du travail scientifique (Waast, 2001a, b ; Mouton & Waast, 2009).

14

Du point de vue *institutionnel*, le contraste est aussi frappant. Au Nord, l'appartenance à un établissement en état de marche et spécialisé coule de source. C'est beaucoup moins évident au Sud. La plupart des universités se contentent d'enseigner et n'attribuent à la recherche aucune fonction. Quant aux instituts, ils ont souvent une vocation prioritaire de service, dans des domaines où la responsabilité de l'État peut paraître engagée (agriculture, santé, pêche, séismes). Certes, les "sciences nationales" avaient établi un petit nombre d'universités de recherche et quelques instituts prestigieux (Ibadan, Harare, Khartoum, Dakar...). Mais ceux-ci ont eux-mêmes beaucoup souffert, depuis trente ans, du désintérêt de l'État et de la restriction des aides internationales. Mal ou pas financés, exposés aux caprices du gouvernement, sujets aux errements de leur propre gouvernance, ils sont souvent ruinés et vidés de substance. Ce qui se fait de recherche finit par se réaliser hors de leurs murs (Lebeau, 2002). L'évolution est si profonde que certains évoquent l'irruption d'un nouveau mode de production. Par opposition à celui des "sciences nationales", ce "mode 2" se caractériserait comme suit :

9- Firmes (pharmaceutiques, électroniques, informatiques) ; organisations internationales (OMS, FAO, PNUD...) ; coopérations bilatérales soutenant des projets de type "*problem solving*" : canadienne, scandinave... ; laboratoires du Nord (en quête de données de terrain)... Les Grands Programmes internationaux sont plus difficiles d'accès.

- ♦ le métier s'exerce dans le cadre de la commande et de l'intérim (non de la carrière) ;
- ♦ l'activité se pratique en réseaux mondiaux, dans le cadre de programmes multidisciplinaires ;
- ♦ la demande internationale (et non plus nationale) règle les agendas ;
- ♦ la régulation n'est plus assurée par les pairs, mais par le marché.

La hiérarchie des disciplines et les règles de la promotion s'en trouvent éventuellement bouleversées. Les sciences "sans clients" sont dévalorisées. Les signes de la réussite ne sont plus ceux de l'accomplissement académique mais de l'aisance matérielle¹⁰. Une nouvelle génération de chercheurs – parfois vacataires – est porteuse de la révolution culturelle liée à « la science pour faire » (Waast, 2001a, b).

L'atomisation de la profession et la désinstitutionnalisation de la science admettent évidemment des degrés. Elles s'observent aujourd'hui surtout dans une centaine de pays appartenant aux "Suds" pauvres. Elles sont au contraire limitées, voire exceptionnelles dans les pays émergents et intermédiaires. Ces derniers, au nombre d'une quarantaine, ont entrepris avec plus ou moins de conviction de renforcer leurs institutions scientifiques, de réhabiliter la *profession* et de la rendre attractive. Mais c'est au nom d'un nouveau pacte avec la société (la science doit servir l'innovation). Et c'est au prix d'une certaine perte d'autonomie de la république des savants (lieux et domaines de travail sont plus liés aux choix gouvernementaux ; primes et moyens sont attribués par une agence nationale). La démarche, discutée par certains au nom de la libre créativité, a connu grand succès auprès des intéressés. La production internationalement reconnue ne cesse ici de progresser. Un fossé spectaculaire se creuse avec les pays qui "laissent faire", sans soutien, leurs chercheurs sur la scène mondiale (Mouton & Waast, 2009 ; et tableau en annexe).

15

Si de tels aléas sont observables au Sud, c'est que l'activité scientifique n'y est pas "sanctuarisée", ne s'y exerce pas souvent au sein d'un "espace pour la science". Le savoir scientifique peut être confronté à des systèmes de connaissance cohérents et alternatifs, qui le concurrencent (médecine traditionnelle, représentations religieuses du monde). Le savoir pour le savoir est parfois peu valorisé, dans des sociétés fortement structurées par les relations communautaires ou lignagères, où domine la sphère politique. Il arrive qu'il soit compris comme un

10- De jeunes chercheurs contractuels peuvent l'emporter sur des professeurs émérites. Ainsi se dessine, parfois dans de mêmes lieux, un clivage entre chercheurs statutaires attachés à leurs anciennes pratiques mais voués au désœuvrement, et chercheurs ouverts au "marché", payés pour leur prestation et connectés à des milieux mondiaux travaillant sur des sujets de pointe.

capital, permettant à son détenteur d'accéder à un statut et à des pouvoirs dont ses proches pourront bénéficier. La perméabilité avec l'espace social alentour fait que nombre d'obligations, imprévisibles et de toutes natures, empêchent le chercheur de se concentrer sur ses travaux et de passer son temps à collecter et traiter ses données (Khelifaoui, 2001). Nombre de scientifiques se dispersent dans des activités parallèles, moins pour gagner de l'argent que pour tenir leur rang ou acquérir du statut (Husban, 2008 ; Ndiaye 2000)¹¹.

Les chercheurs "acharnés" sont donc d'abord très seuls, et atomisés. La marche est longue pour structurer un milieu scientifique, voire une "communauté" qui tout à la fois "élève des murs" à l'abri desquels ont cours les normes de la "science normale", et qui exerce une pression interne stimulant la productivité. À chaque stade se pose la question des alliances, mais aussi des dépendances extérieures.

Le confinement en "périphérie" ?

La contribution de Wiebke Keim, ici-même, démembré utilement la notion de "périphérie scientifique". Elle en distingue trois modalités : le sous-développement (handicaps matériels), la dépendance (intellectuelle) et la marginalité (images du savoir qui relèguent les chercheurs "périphériques" dans des positions subalternes). Reprenons ces éléments.

Le *sous-développement* est évident dans les pays dont les États se sont désengagés de tout soutien ; il est à son comble dans les disciplines requérant l'usage de très grands équipements, comme l'astrophysique ou la physique des hautes énergies. Seules les coopérations internationales permettent alors à quelques individus d'exercer, de se tenir à jour et de publier. Les grands programmes sont ceux qui tirent le plus vers le haut. Mais ils sont réservés à des chercheurs virtuoses ou à des laboratoires établis (avec un budget plus ou moins stable et une réputation soutenue) : donc plutôt aux pays émergents ou intermédiaires¹². Il est plus facile de négocier les sujets traités, et le rythme de travail, au sein de projets plus modestes conduits avec quelques partenaires fidèles. C'est le modèle

11- Le phénomène est sans commune mesure avec la pluralité des "métiers de la recherche" imposée aux chercheurs du Nord qui enseignent, valorisent, démarchent et gèrent des budgets parfois importants, y compris en sciences sociales – qui, quoiqu'on dise, ne sont pas toujours privées d'offre (cela vaut d'ailleurs au Sud, où elles ne manquent pas de contrats). Il s'agit d'autre chose : d'une inquiétude sur le statut qui divertit de la recherche et conduit certains, tentant de négocier un nouveau *leadership* social, à se conformer à l'une des « trois figures majeures de substitution » que caractérise vigoureusement Ndiaye au Sénégal : l'académicien, le politique et le consultant (Ndiaye, 2000).

12- Le fait est bien documenté, par exemple dans le cadre des projets de recherche européens.

le plus courant. Ces collaborations peuvent paraître inégales. Dans les grands projets en particulier, les chercheurs du Sud sont rarement chefs de projet ou de module. Les "associés", en général, collectent des données ou sont affectés à des routines qui mangent parfois leur temps. Mais les coopérations donnent accès à la documentation et à des équipements autrement inaccessibles. Elles permettent de traiter des données (parfois d'y accéder). Les grands programmes permettent de collaborer avec d'excellents partenaires et de mieux approcher les fronts de science et leurs enjeux (y compris économiques)¹³.

La *dépendance* est d'une autre nature. Entendons ici dépendance cognitive. Il s'agit du prestige des théories et des méthodes ayant cours dans les métropoles de science ; de l'autorité reconnue à leurs chercheurs ; de la valeur supérieure attribuée aux publications faites dans les médias les plus en vue ; de l'enseignement au moyen de manuels principalement rédigés au Nord, ou démarqués d'eux et non mis à jour. Il s'agit aussi de la conformation à l'agenda des sciences du Nord, et de l'adoption de mêmes objets de recherche. Cette "hégémonie" peut-elle être contrariée ? Certes, les tentatives de révolution scientifique venues du Sud n'ont guère été convaincantes¹⁴. Mais l'intention des chercheurs du Sud n'est pas nécessairement de bouleverser leur discipline. La controverse (quand il y en a une) porte sur le choix des sujets. C'est donc une question de *pertinence*. Elle porte aussi sur la parité dans la répartition des tâches (même si le positionnement dans les réseaux mondiaux, initiés, denses et centrés au Nord, ne peut être symétrique). En sciences sociales en particulier, quelques réussites ont montré qu'il était éventuellement souhaitable de rompre avec la société savante mondiale (au moins pour un temps), et de se rapprocher des acteurs et publics locaux pour produire des résultats originaux¹⁵. Ces tentatives "contre-hégémoniques" sont toutefois périlleuses et controversées. Elles nécessitent à tout le moins la préexistence ou la construction d'un milieu scientifique où s'ancrer. Aboubacar Abdoulaye Barro montre, dans le cas du CODESRIA qu'il étudie ici, comment elles sont confrontées à des contradictions (du fait de leur besoin de financement) et sujettes à des travers (hyper "nationalisme" et sectarisme xénophobe). Elles

13- La "science monde" trouve son compte à y intégrer quelques solides partenaires du Sud, parce qu'il y a là un moyen d'élargir les réseaux "métropolitains" de recherche, et une possibilité d'établir des observatoires planétaires. Les bailleurs de coopération sont d'autant plus intéressés quand le Sud impliqué constitue le site (ou la plaque tournante) de possibles grands marchés (biotechnologies, pharmacie, NTIC, *high tech* divers).

14- Ainsi, récemment, les essais de réinterprétation du Sida comme maladie non provoquée par le VIH, et la recherche de remèdes en conséquence.

15- On peut évidemment citer les travaux économiques de la CEPAL sur le « développement du sous-développement » ; mais aussi la sociologie du travail en Afrique du sud (confrontée à la « lutte des classes dans une société raciale ») ; la sociologie rurale marocaine (avec son concept de « société composite ») ; et dans le même ordre d'idée, la lutte en France, dès les années 1960, contre la « quantophrénie » américaine et contre l'adoption exclusive de ses objets et concepts.

sont aussi secouées de polémiques (renouvellement et validité des sujets). Il reste qu'on leur doit des avancées conceptuelles et des ouvertures de champs.

Or, ces recherches, qui ont fait date dans leur environnement, restent peu connues au "centre". Nous rejoignons ici un troisième caractère des "périphéries" : la *marginalité*. Celle-ci tient aux images du savoir qu'ont les chercheurs du Nord, y compris aux images qu'ils peuvent avoir des savoirs détenus par leurs collègues au Sud. Les questions sous-jacentes sont : qu'est-ce qui est science qui vaille ? Quels problèmes méritent d'être posés – parce qu'on pense avoir une méthode pour les résoudre ? Il est admis que les capacités d'innovation méthodologique et d'invention instrumentale se réalisent au Nord. Et, sur ces bases nouvelles, l'ambition se déplace vers des problèmes plus complexes, plus globaux : climat, génome, exploration des marges continentales... L'image des savoirs détenus au Sud est plutôt celle de capacités d'excellence circonscrites à des méthodes spécifiques, ou/et attachées à des problèmes d'intérêt local. En outre, les chercheurs "périphériques", généralement éloignés des capitales métropolitaines et des centres de décisions, ne sont pas à même d'influer sur les agendas et de piloter des programmes.

Lorsqu'ils sont conviés, les chercheurs du Sud seront donc plutôt confinés à l'apport de données partielles ou à des tâches de vérification triviales, qui certes trouveront leur place dans un assemblage et qui se publieront, sans pour autant qu'ils aient la maîtrise des synthèses. Peuvent-ils échapper à cette marginalité ? Cela suppose de construire un sujet scientifiquement pertinent (raccourci vers une découverte), faisable (compte tenu des handicaps du sous-développement) et fondé sur un avantage comparatif (matériau et méthode originaux). L'exercice est difficile mais il a fait ses preuves (en chimie des substances naturelles, à condition de travailler sur des plantes ou organismes endémiques ; en neuropathologie, à condition d'examiner de façon longitudinale des isolats démographiques ; en sciences sociales, à condition de s'intéresser aux idiosyncrasies locales...). Il n'est pas impossible non plus d'améliorer peu à peu son positionnement, au sein des réseaux mondiaux d'excellence¹⁶.

"Excellence" ou "pertinence" de la recherche : un dilemme ?

Au-delà des problèmes de dépendance, une interrogation revient au Sud de façon récurrente. Elle porte sur la tension entre excellence et pertinence, peut-être approfondie par les nouvelles formes de la science globale. La controverse est

16– Singapour, le Brésil, la Chine et d'autres n'ont pas fait autrement, en se montrant excellents apprentis avant de monter eux-mêmes en gamme.

ancienne (Siino, 2003). D'un côté, certains tiennent que seule une science (qu'ils voient souvent académique, individuelle et fondamentale) validée par les meilleurs référents mondiaux mérite d'être soutenue et prépare une génération d'experts qui sauront être utiles au pays. Leurs opposants estiment que cette stratégie est lente et douteuse. Ils ne croient pas que les scientifiques « purs » (Goudineau 1990) sortiront de leur tour d'ivoire. Ils mettent en avant les problèmes locaux qu'une science modeste permettrait de traiter dans l'urgence¹⁷. "L'excellence" renvoie à une ambition d'universalité et à une science désintéressée. La "pertinence" réfère plus à l'impact (social, économique) et à un champ local d'application. Les critères de performance ne sont pas les mêmes : d'ordre purement cognitif d'un côté, hybride de l'autre. L'excellence implique la compétition et une hiérarchie univoque et mesurable. La pertinence ne nie pas l'importance d'une science "de qualité" ; mais elle accepte des postures épistémologiques et des champs de réussite variés. Les deux positions renvoient aussi à deux conceptions du pacte entre la science et la société : celle de la "république des savants" (où la communauté scientifique jouit de la plus grande autonomie et promet de résoudre à terme les problèmes temporels) et celle de "la science pour faire" (dont le modèle M.I.T. est le prestigieux symbole). C'est une pirouette illusoire que de présenter les deux approches comme aisément conciliables : la tension entre elles renvoie à de difficiles problèmes d'agenda, et de politique scientifique accompagnant la montée en gamme des capacités scientifiques au Sud.

Évaluer et mobiliser les chercheurs : l'incontournable critère de l'excellence ?

Pour "piloter" la recherche, il faut d'abord s'assurer qu'il existe des chercheurs, et qu'ils sont qualifiés. Le problème se pose même dans des pays où le potentiel est nombreux mais peu ou prou démobilisé. Afin de réhabiliter la profession, la plupart des pays d'Amérique latine ont ainsi opté, il y a une vingtaine d'années, en pleine crise économique, pour la création de « systèmes nationaux des chercheurs ». L'idée est de concentrer les moyens, limités, sur les chercheurs actifs auxquels sont attribués des sursalaires conséquents et des moyens de laboratoire. Le critère de qualité d'abord retenu, commodément mesurable, objectif et cohérent fut celui du nombre de publications dans les revues internationales prestigieuses. L'évaluation s'est affinée depuis, mais elle continue de privilégier les réalisations "académiques". De plus en plus de chercheurs ont visé la publication dans les journaux dépouillés par le *Science Citation Index*, avec un succès certain. Ce

17- Cette différence de vision tient à des « postures épistémologiques », étudiées par T. Shinn (1985). Elles sont liées à l'origine sociale, au type de formation, à l'expérience professionnelle et à l'institution de rattachement. Ces postures, congrues à des modes de raisonnement, sont aussi au fondement de "blocs socio-cognitifs" qui reposent sur l'affinité de certains groupes sociaux avec telle posture plus qu'avec telle autre.

faisant, ils ont sans doute accru leur productivité ; mais peut-être aussi renoncé (le bilan reste à faire) à traiter des sujets d'intérêt plus local ou plus appliqué (cf. Didou-Aupetit & Gérard, 2010, à propos du Mexique). Quant aux chercheurs et laboratoires non sélectionnés, ils n'ont d'autre recours que de rechercher des financements locaux – souvent en rapport avec l'industrie ou avec des objectifs d'application assez immédiats¹⁸. La "pertinence" de la recherche est donc sacrifiée sur l'autel du prestige et de la commodité du critère d'excellence.

La fragmentation du potentiel de recherche

La référence à l'excellence rompt aussi un continuum au sein du milieu scientifique. Certes, la *hiérarchie* des chercheurs et des laboratoires n'est pas une nouveauté. Elle est instituée au Nord. Il semble cependant que le développement d'une (méga) science mondiale accentue la *fragmentation* des laboratoires du Sud en "haute" et "basse" science. La division est bien illustrée par les trois *types de laboratoire* que distinguent Le Chalony et Moisseron (2010) dans la biotechnologie agricole égyptienne. Deux laboratoires de bonne taille, mondialement bien intégrés, sont les fleurons du secteur. L'un d'eux (AGIRC) s'est tourné avec succès vers la "science pour faire". Par un programme de long terme, il est associé à de prestigieuses universités américaines et à la grande industrie (Monsanto). Il a créé ses propres variétés d'OGM, qu'il commercialise aux USA par l'intermédiaire d'une filiale¹⁹. Le second laboratoire (GEBRI) appartient au CNRS Égyptien. Il a été établi pour matérialiser l'attention proclamée par le gouvernement aux recherches techniques de pointe. Avec des chercheurs formés dans les meilleurs laboratoires étrangers, fortement soutenu par l'État et lié à des partenaires européens, ce laboratoire publie activement dans le domaine académique, mais ne fournit pas d'autre produit. Le troisième type de laboratoire est en fait le plus répandu. C'est le laboratoire "normal" des grandes universités, sans partenaires internationaux forts et sans autre financement que celui de (petits) contrats, qui se livre essentiellement au développement de produits très simples, vendables sur le marché local. La différence des laboratoires tient peut-être à une différence de posture (science académique ou "pour faire") et sûrement à une différence de positionnement (tourné vers l'extérieur ou aut centré – l'AGIRC étant hybride). Il

18– Le Mexique, inventeur du dispositif, multiplie maintenant les mesures pour tenter de rapprocher sa communauté académique d'intérêts socio-économiques ; il se préoccupe également de tirer meilleur parti de son potentiel sous-doté et sous-employé, en province notamment.

19– Réciproquement, il en diffuse d'autres, en Égypte. Multidisciplinaire, il a fortement inspiré la législation nationale en matière de biotechnologies et de propriété intellectuelle. Il se préoccupe de communication scientifique auprès du grand public, et de relations internationales (il se pose en modèle au Moyen-Orient, où il vise à établir un *leadership*).

reste que la différence de *niveau* est considérable, cumulative et, pour bonne part, subie. Contrairement à ce qui se passait il y a cinquante ans, il n'y a plus guère de science d'excellence sans coopérations internationales ; et l'entraide entre petits laboratoires du Nord et du Sud se cooptant de manière informelle est devenue plus rare. Le "ticket d'entrée" dans la haute science, lié à l'intégration dans des réseaux longs mais difficiles d'accès, est devenu de plus en plus élevé.

Agendas du Nord et du Sud

Les *grands programmes* financés par le Nord sont maintenant "ouverts" aux pays du Sud. Mais ils répondent évidemment à un agenda, soit pertinent pour les bailleurs (« sécurité dans l'alimentation », « voiture propre », « marges continentales »...), soit global (« changement climatique »). Il est possible de mesurer l'écart en confrontant une liste des priorités affichées, par exemple, dans « l'espace européen de la recherche » et dans un pays comme le Maroc (Kleiche-Dray & Waast, 2008). Même s'il y a une part de rhétorique dans leur exposé, il est clair que les préoccupations sont éloignées. Cette distance est redoublée par la hiérarchie des disciplines de part et d'autre. Au Maroc par exemple, la géologie (y compris descriptive) garde une position élevée parmi les Sciences de la Terre, alors qu'elle a perdu toute aura dans l'enseignement et la recherche de base en Europe²⁰.

On ne saurait pousser l'opposition à l'extrême. Les préoccupations majeures du Nord recouvrent (à un degré moindre) celles du Sud (le changement de climat, le cancer... y sont des réalités). Et les recherches intéressantes au premier chef le Sud font souvent l'objet d'une veille des laboratoires du Nord (pharmacie, maladies émergentes...). Néanmoins, les agendas sont distincts. La science centrale – comme les grands programmes qui la guident – est myope à l'égard de nombreux domaines d'importance pour le Sud. La préoccupation de l'environnement a par exemple substitué celle de la production agricole. Et des endémies ravageuses (comme le paludisme) sont quasi orphelines dans la recherche mondiale. Les scientifiques du Sud qui haussent leurs compétences en participant aux grands programmes du Nord peuvent-ils faire des contributions aux deux agendas simultanément ? Ils y aspirent certainement. Mais la structuration de la science-monde s'y prête mal. En particulier, les grands programmes sont organisés en projets réglés par une planification, une hiérarchie et une discipline strictes. Les tâches affectées à un partenaire – fût-il "périphérique" – peuvent fort bien absorber la complète attention de l'équipe engagée, excluant l'usage

20- Au point que le Maghreb fait figure de réserve de compétences en Europe, en cas de besoin (Kleiche & Waast, 2008).

alternatif des instruments utilisés, ou la considération de problèmes locaux subsidiaires (voir, dans ce dossier, un exemple dans l'article de Pablo Kreimer).

Au total, on peut dire que la pertinence (socio-économique) exige une science de qualité (sinon d'excellence). Mais l'excellence (certifiée par les publications) n'exclut pas tout intérêt pour des phénomènes périphériques. Un laboratoire du Sud peut se positionner chez lui *et* à l'international, dans le monde académique comme dans le plus grand engagement pratique. Le laboratoire égyptien AGIRC, précédemment évoqué, est un excellent exemple de ce type de laboratoire *hybride*, assurant la circulation de l'excellence à la pertinence et retour.

*La marge de manœuvre des acteurs :
chercheurs, établissements, gouvernements*

On ne peut nier les asymétries entre sciences du Sud et du Nord. Elles tiennent à l'inégalité des moyens. Elles tiennent aussi à la valorisation et à la sanctuarisation de la recherche ou non ; à la dépendance cognitive et à la marginalisation du Sud (entretenu par la communauté savante elle-même). On ne peut ignorer la différence des agendas, et le décalage entre "excellence" mondiale et "pertinence" locale. Mais on ne peut y voir une intangible réalité, sans failles et sans plasticité. Les spectaculaires avancées de quelques pays émergents, la réussite de figures, de laboratoires, d'établissements sis dans des pays peu favorables à leur épanouissement, le succès de certaines coopérations donnent preuve que les acteurs ont d'importantes marges de manœuvre. Cela ne signifie pas que leur tâche est facile.

Des *individus* peuvent réussir dans un environnement inhospitalier. L'internationalisation de la science a ouvert *des marchés du travail* scientifique, dans des domaines très en demande de correspondants de terrain : pharmacie, grandes endémies, anthropologie, sciences politiques. Des fondations (Ford, Carnegie...), des associations savantes (océanographie...) et certaines organisations internationales (OMS, PNUD, FAO...) s'emploient aussi à entretenir des compétences en toutes régions et des observatoires mondiaux. Des figures exceptionnelles accèdent ainsi à des moyens de production fournis à domicile par leurs partenaires (Lebeau, 2002). Ces positions sont toutefois limitées en nombre, et restreintes à certains domaines. Le recours habituel est plutôt celui à des coopérations limitées, liées à des solidarités au sein de la communauté scientifique. Elles peuvent se traduire par un travail durable conduit en réseau restreint, avec un partenaire du Nord qui apporte (amicalement et à la marge pour lui) quelques financements, et les conseils et moyens pour une mise à jour renouvelée.

Les chercheurs qui ont le goût de leur métier s'efforceront de rendre la situation moins précaire. Il s'agit de rassembler des forces et de construire au moins *un laboratoire*. Ci-après, l'article d'El Kolli et Zerner montre l'importance de cette étape. Il montre aussi qu'il s'agit d'une longue marche, qu'il y faut des circonstances, des personnalités et des coopérations exceptionnelles, et qu'il faut longtemps pour atteindre un début de masse critique et conquérir l'autonomie intellectuelle qui marque la réussite du processus. L'étape est cruciale. Liée le plus souvent à une discipline et à son enseignement, elle assure la reproduction du vivier. Elle préfigure la structuration d'un milieu scientifique.

La consolidation peut aussi venir du rattachement à un établissement bienveillant. Il en est qui, à contre-courant, savent maintenir des exigences de recherche, mobiliser et intéresser leur personnel, cibler des niches raisonnables et bâtir une réputation. Ils le doivent souvent à l'invention et au charisme d'un chef d'établissement. La consolidation peut aussi tenir à la coopération entre laboratoires. Les *réseaux Sud/Sud* sont des dispositifs hautement structurants, de même que les associations savantes, les journaux spécialisés, les congrès périodiques. Dans les zones frappées par une forte désinstitutionnalisation (Afrique au sud du Sahara, Amérique andine...), les cadres régionaux ou continentaux sont de précieux supports²¹. Tous ces dispositifs témoignent de la création d'un espace pour la science, qui doit beaucoup à l'énergie de milieux de spécialistes. Il ne s'agit pas de s'abstraire de l'environnement, mais de créer en son sein un système un peu stable, assurant à l'activité sa relative autonomie. Ces arrangements sont malheureusement en recherche constante de soutiens. Pourtant, la tâche majeure est sans doute aujourd'hui de procéder à une reconstruction institutionnelle, plus encore qu'à la formation de « capacités » (Mouton & Waast, 2008, 2009).

La posture des États

Il ne faut pas se cacher, cependant, que les efforts déployés par des figures acharnées de petits milieux de spécialistes ou des chefs d'établissement inspirés

21- Parmi les réseaux adossés à des communautés scientifiques du Sud, mentionnons en Afrique : en mathématiques, le réseau SARIMA ; en informatique le CARI ; en sciences politiques, l'association des pays du sud-est africain ; en sciences sociales, le CODESRIA ; en chimie, la société de l'Ouest africain. Parmi leurs soutiens, signalons les coopérations scandinaves (qui ont fait de la construction institutionnelle leur doctrine d'intervention) et la coopération suisse (qui cible l'aide aux outils de structuration : colloques, revues, sites d'échange, liés à des groupes régionaux dynamiques). L'Académie des sciences du tiers-monde (TWAS, Trieste), l'*International Centre for Theoretical Physics* (ICTP, Trieste), l'*International Science Programme* (ISP, Uppsala) et le Centre international de mathématiques pures et appliquées (CIMPA, Nice) apportent de « petits » soutiens remarquablement ciblés, parce qu'appuyés sur une fine connaissance du milieu, très appréciés en sciences exactes et expérimentales. La liste n'est pas exhaustive. Mais il faut admettre que les bailleurs de fonds ne sont ni nombreux, ni les plus riches.

restent limités dans leur portée et condamnés à la précarité. Le rôle des États est déterminant. À grands traits, on distinguera trois postures.

- ♦ D'une part, les pays "émergents et candidats émergents" déclarent explicitement miser sur l'innovation comme levier de leur développement. Ils traitent bien la profession, financent les établissements et multiplient les mesures pour rapprocher la communauté scientifique de possibles usagers.
- ♦ À l'autre extrémité, nombre de gouvernements ne financent aucune mesure et n'inscrivent pas la recherche comme priorité. Ils n'ont d'organes directeurs que symboliques. Les dépenses consenties sont minimales, et l'activité dépend de coopérations.
- ♦ Entre les deux, les *pays intermédiaires* hésitent. Ils apportent à la recherche un soutien par éclipses, bien qu'ils disposent d'un potentiel humain notable et d'établissements correctement entretenus. Nous nous arrêterons ici sur leurs atermoiements, et sur les difficultés stratégiques de ces nouveaux entrants.

Le paramètre décisif pour un gouvernement est de *croire* à la réelle capacité des scientifiques nationaux à s'intéresser aux problèmes du pays, à proposer des améliorations économiques ou sociales et à contribuer à l'innovation. Il s'agit que cette confiance soit partagée par quelques stratèges en charge, mais aussi par au moins une fraction au pouvoir, par des usagers et par le gros de l'opinion publique.

Un deuxième pas consiste à concentrer des moyens sur quelques *niches* opportunes. Du moins cette stratégie a-t-elle bien servi plusieurs pays intermédiaires, devenus en trois ou quatre décennies des puissances techniques et scientifiques respectables. Le cas typique est celui de Singapour (informatique, puis biotechnologie médicale), et d'autres songent à l'imiter²². Les pays émergents de vaste dimension (y compris par la taille de leur potentiel scientifique) ont moins besoin de se focaliser ; mais leurs domaines de réussite se concentrent en certains domaines (par exemple, en informatique et en pharmacie en Inde). Une abondante littérature a cherché à tirer leçon des histoires à succès (Singapour, Corée du sud, Brésil, Chine). L'évidence est qu'il n'y a pas de recette et que la voie est hasardeuse. Néanmoins, quelques constantes ressortent. La persévérance en est une (elle n'est pas garantie dans les pays sceptiques sur le rôle de

22- Par exemple, la Tunisie met ses espoirs depuis deux décennies sur le développement de ses capacités en télécommunications, proclamant que ce sera son « nouveau textile » (industrie actuellement dominante mais menacée par la concurrence asiatique et de faible valeur ajoutée).

la science). L'investissement continu dans l'éducation est aussi une clé (même s'il s'agit d'abord d'enseignement technique, plutôt que général²³). Le choix de niches privilégiées est délicat. Il oblige à prévoir les avancées de la science et l'évolution des marchés technologiques. Pour ce faire, divers pays se sont assurés les services d'experts internationaux, la collaboration de firmes multinationales, la coopération avec les meilleures institutions étrangères (pour former de jeunes chercheurs). Ils soutiennent la participation de leurs propres chercheurs aux programmes internationaux pertinents, et organisent une veille à travers eux²⁴. L'objectif est de disposer dix ans plus tard de chercheurs de pointe et d'une petite masse critique, pour se positionner en *leader* régional sur des créneaux vierges et de haute valeur ajoutée. La même démarche (avec d'autres procédures) vaut hors considérations de marché, pour concentrer les efforts sur des problèmes internes qu'il faut savoir identifier.

Mais les plus grandes difficultés s'attachent au *faire*. Comment mobiliser le potentiel scientifique ? Comment l'intéresser à la recherche ? Comment aider une communauté scientifique à se construire (tissu d'associations, colloques, éditions ; participation à réunions et projets y compris internationaux ; autorité scientifique d'instances dirigeantes, formelles ou informelles) ? Quelles institutions établir pour valoriser et stabiliser les chercheurs actifs ? (Chercheurs et laboratoires agréés, évalués et soutenus à proportion comme en Tunisie ? Système national de chercheurs récompensés, comme au Mexique ?) Quelles dispositions imaginer pour traduire en faits le discours *d'innovation* qui sert souvent de justificatif à l'effort en faveur de la recherche (technopoles, *clusters*, incubateurs...) ? Comment obtenir la *confiance publique*, indispensable à l'obtention continue de budgets conséquents ? Quelles collaborations internationales fructueuses s'assurer ? La conduite d'une politique de science au Sud est difficile, parfois contrariée par les "joueurs" du Nord s'ils perçoivent une concurrence naissante, certainement controversée au Sud par les sceptiques (contempteurs de la science, aussi bien que tenants d'une république des savants). Les obstacles sont d'ailleurs plus souvent internes au pays que liés aux coopérations.

23- On passe ainsi de l'apprentissage et de la technicité à la capacité (plus tard) à inventer et à recourir à la recherche. Singapour, la Chine et bien d'autres ont laissé "dormir" leurs jeunes chercheurs expatriés au Nord et bien placés dans la recherche privée ou publique, avant de les rapatrier à grands frais, le moment venu.

24- Les pays du Golfe, nouveaux adeptes de la R&D, mènent une stratégie surprenante. Elle consiste, négligeant leur propre potentiel scientifique, à inviter des campus étrangers prestigieux à s'installer sur place à proximité de firmes multinationales et de leur R&D. En l'absence pour l'instant d'une stratégie de niches précise, l'issue est incertaine (Mouton & Waast 2008 ; Romani 2009).

Présentation du dossier

Finalement, les nouvelles formes de la science mondiale offrent-elles aux pays du Sud des occasions propices de coopération et des positions meilleures dans la division du travail ?

On peut dire que la science actuelle met en jeu beaucoup plus de participants du Sud qu'il y a cinquante ans. Elle s'est parfois développée sur un pied d'égalité avec celle du Nord, mais ce n'est pas courant. La dissymétrie persiste dans la répartition des tâches et dans le positionnement au sein des réseaux. L'ampleur croissante des projets et des consortiums qui les portent, la complexité des tâches et les stratégies qui président à leur répartition n'offrent pas nécessairement de meilleures occasions à la science du Sud. Celle-ci est souvent confrontée à domicile à un environnement social indifférent au travail des chercheurs, sceptique sur ses bénéfices et dédaigneux de ses valeurs. Les institutions dédiées y ont d'autres missions prioritaires (enseigner, veiller dans des domaines d'intérêt général). Le soutien des gouvernements connaît des éclipses. *A contrario*, un marché international du travail scientifique est disposé à enrôler les meilleurs chercheurs locaux dans des projets communs (fût-ce pour des tâches parcellaires). Il a ses foyers dans les zones de haute densité scientifique et technique, très bien équipées, constituant (principalement au Nord) un milieu stimulant et attractif. Ces zones, où le soutien de l'opinion, de "clients" et des gouvernements est acquis, où la fonction et le rôle du chercheur scientifique sont reconnus, siphonnent des cerveaux du monde entier en raison des avantages comparatifs qu'elles leur offrent. L'inégalité des conditions de travail entre Nord et Sud est particulièrement sensible dans les domaines et disciplines de science lourde ("*big science*"). Mais la dépendance existe aussi (y compris en sciences sociales) du fait de mécanismes subtils, relayés et reproduits par la communauté scientifique mondiale.

Le premier article, de Wiebke Keim, offre un bon *cadrage* des faits de dépendance en périphérie. Il fait une "revue" de la littérature qui s'y est intéressée. Il distingue utilement (nous l'avons dit) sous-développement, dépendance et marginalisation. Puis il s'emploie à apporter des preuves dans le domaine subtil des marginalisations cognitives (en l'occurrence, en sciences sociales). L'article documente une variété d'effets qui sont minutieusement analysés : publications dans les revues d'un pays périphérique ; invitations faites par une institution prestigieuse du centre à des chercheurs étrangers ; communications attendues d'eux, différence à cet égard entre disciplines à prétention plus ou moins nomothétique. L'auteur tient que les dissymétries mises au jour, inhérentes aux rapports centre/périphérie dans la communauté scientifique, jettent le doute sur le fait que les disciplines concernées soient fondées à prétendre à l'universalité. Elle estime que les faits présentés sont typiques (même s'ils portent sur des exemples et ne constituent pas une démonstration complète).

L'article suivant, d'Aboubacar Barro, présente une *riposte* "périphérique" aux mécanismes précédemment évoqués. Il s'intéresse, toujours en sciences sociales, aux efforts durables consacrés par une association *régionale* (le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique – CODESRIA, basé à Dakar), afin de soutenir des recherches pertinentes en Afrique et de structurer un milieu de jeunes chercheurs sur tout le continent. C'est une tentative de recomposition intellectuelle, comme il en est plusieurs en réponse aux contraintes du marché mondial du travail scientifique. Celle-ci a l'originalité d'être ancienne, largement dimensionnée, et d'initiative entièrement endogène. L'auteur en trace la généalogie, présente le spectre de ses activités, décrit ses démêlés avec la science "centrale". Il en discute aussi les difficultés (comment surmonter les différences de langue, comment acquérir de la visibilité ?). Il n'omet ni les polémiques internes ni les contradictions (comment se financer et se renouveler ?). La relation avec la science mondiale est ici loin d'être coupée ; mais elle s'exerce de façon critique. L'intérêt est qu'il s'agit là d'une tentative d'autonomisation non pas individuelle mais collective, ambitieuse (de portée régionale, comme il en existe de fructueuses en Amérique latine : CEPAL²⁵, FLACSO²⁶), et qui ne doit pas grand-chose à des États au soutien incertain, ou trop vite portés à instrumentaliser les recherches.

Suivent deux articles qui engagent le *débat autour de la coopération*. Celui de Imran Sabir présente le cas extrême – mais pas si rare – d'une discipline (la sociologie au Pakistan) qui règle le problème de la dépendance de façon radicale : en excluant tout lien avec le reste du monde. Il ne s'agit pas d'un retrait temporaire (comme celui évoqué par W. Keim de sociologues sud-africains sous l'apartheid, frustrés par les concepts et les objets de la sociologie du travail "centrale" et qui s'engagent dans une pratique militante et une réflexion hétérodoxe pour penser efficacement la « lutte des classes en société raciale »). Ce n'est pas non plus une tentative de contre-hégémonie, comme celle du CODESRIA qui ne cesse de débattre et de polémiquer avec la science centrale, et qui maintient soigneusement une dimension comparatiste propice à d'utiles généralisations. C'est l'effet, au contraire, de contraintes historiques et locales (interférence du politique, pesanteurs académiques, rôle méconnu du scientifique) avec pour conséquences une autarcie dédaigneuse de toute coopération. L'auteur détaille les conséquences néfastes du travail en *isolat* : obsolescence du savoir, laxisme à l'égard des normes du travail scientifique, défaut de transmission des standards à une nouvelle génération. Sans comporter des traits aussi extrêmes, il faut admettre que nombre

25– CEPAL : Commission économique pour l'Amérique latine, sous le contrôle du Conseil économique et social des Nations Unies.

26– FLACSO : *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, organisme international créé sous l'initiative de l'UNESCO et de plusieurs gouvernements latino-américains.

de recherches périphériques souffrent de maux analogues. L'hyper nationalisme parfois, la volonté de contrôle de l'État, le refus de la critique et des stimulations qu'imposent de façon pressante les réseaux extérieurs conduisent au manque de repères concernant le mouvement de la pensée, l'étendue des faits connus ailleurs, et à la marginalisation croissante des chercheurs.

À rebours, Amar El Kolli et Martin Zerner témoignent qu'une coopération modeste et suivie aide à retourner la situation. Ils font ressortir l'importance cardinale de la construction d'un *laboratoire*, pierre angulaire d'une activité stable sur place. Il s'agit ici de mathématiques, et nous sommes en Algérie peu après l'indépendance. Le laboratoire disjoint l'activité des soucis de l'environnement et la fait vivre indépendamment des autres obligations professionnelles (si prenantes soient-elles). C'est le lieu d'exigeantes contraintes, mutuellement exercées, en faveur d'une production de qualité, et le creuset de l'inculcation de normes et de valeurs à une nouvelle génération. Présenté au plus près des acteurs, le texte reconnaît ce que l'entreprise doit à l'environnement (une Faculté décidée à revivre), à l'époque (les lendemains de l'indépendance, porteurs d'espairs et parfois d'utopie), aux institutions (ici bienveillantes, notamment les instances de coopération française) ; mais surtout à l'engagement "social", et pas seulement scientifique, du noyau fondateur. Il décrit bien aussi les avanies auxquelles il faut s'attendre de la part de la communauté savante internationale (favorable, au nom de l'excellence, à des relations verticales respectant sa hiérarchie). Il expose enfin la difficile construction d'une *autonomie cognitive*, dont le premier pas, décisif, est la construction d'un sujet de recherche pertinent et collectif (ici : le « problème du cône d'eau » qui se forme dans les pipelines, abordé par les équations aux dérivées partielles). Cette autonomie, il faut l'arracher à la communauté scientifique internationale, c'est-à-dire au patronage (individualisé) des travaux de chacun par des maîtres de la discipline aux intérêts dispersés.

Enfin, l'article de Pablo Kreimer (Argentine) restitue aux questions de division du travail leur profondeur *historique*. Il différencie (à partir du cas argentin, où l'activité scientifique est ancienne) trois périodes de coopération ouvrant au long d'un siècle des marges de manœuvre aux sciences périphériques. Son jugement est que ces marges sont plutôt en régression. Au moyen de *trois études de cas* concernant des disciplines variées (physique nucléaire, océanologie, biologie médicale), il expose les traits majeurs réglant l'avancement des sciences au Sud aujourd'hui. Il fait ainsi ressortir les mécanismes qui assujettissent de brillants talents dans le *strict corset des grands programmes* mondiaux. Des sujets localement pertinents deviennent difficiles à traiter en parallèle ou de biais. L'auteur s'intéresse aussi aux « ruses de "l'excellence" », soutenue par des mécanismes internationaux établis, qui ramènent l'innovation à la seule réalisation du bien scientifique ultime : la publication savante.

Ces divers articles ne nient pas l'intérêt des coopérations (elles sont indispensables pour accéder au meilleur niveau), ni l'existence de chemins habiles pour en tirer parti. Le tableau que nous annexons en fait la preuve. Il montre la saisissante *montée en puissance* d'une dizaine de pays, suivis par une vingtaine d'autres candidats à l'émergence. Le soutien durable et prononcé de l'État, fût-ce au nom de l'innovation plus que des pures Lumières, apparaît ici déterminant. À défaut, quelques établissements "sanctuaires" peuvent maintenir une activité de recherche de qualité (sinon d'excellence). En dernier recours, quelques individus peuvent, en se louant sur le marché mondial du travail, ou avec l'aide de coopérations bilatérales modestes, se maintenir à flot. Il reste que la stabilisation de l'activité créatrice passe par la formation de communautés scientifiques autonomes, après un long parcours qui nécessite à la fois la protection de milieux de spécialistes sur place, et la stimulation des coopérations de grand large.

BIBLIOGRAPHIE

- BONNEUIL (C.), 1991, *Des savants pour l'empire*, Paris, ORSTOM.
- BONNEUIL (C.), 1999, *Mettre en ordre et discipliner les tropiques : Les sciences du végétal dans l'empire français, 1870-1940*, Paris, Thèse de doctorat, Université de Paris 7.
- CRAWFORD (E.), SHINN (T.) & SÖRLING (S.) (éds.), 1993, *Denationalising Science*, Sociology of the Sciences, Yearbook 1992, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- DIDOU-AUPETIT (S.) & GÉRARD (E.), 2010, *El SNI, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización*, Mexico, ANUIES, sous presse.
- FOX (R.) & WEISZ (G.) (éds), 1980, *The organisation of Science and Technology in France, 1808-1914*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme/Cambridge, Cambridge U.P.
- GIBBONS (M.), LIMOGES (C.), NOWOTNY (H.), SCHWARTZMAN (S.), SCOTT (P.) & TROW (M.) (éds), 1994, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage.
- GOUDINEAU (Y.), 1990, « Être excellent sans être pur. Potentiel technologique et pouvoir technocratique à Singapour », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 26, n° 3, pp. 379-405.
- HABIB (I.-S.) & RAINA (D.), 2007, *Social History of Science in Colonial India*, New Delhi, Oxford University Press.
- HUSBAN (A.-H.-A.), 2008, *The State of Social Sciences in Jordan*, ESTIME Project, Paris, IRD/Bruxelles, CE-DG Recherche (www.estimate.ird.fr).
- KHELFAOUI (H.), 2001, « La science en Afrique à l'aube du 21^e siècle : cas de l'Algérie », in R. Waast & J. Gaillard (éds.), *Les sciences en Afrique*, Paris, IRD, 78 p. (www.documentation.ird.fr).
- KLEICHE DRAY (M.) & WAAST (R.), 2008, *Le Maroc scientifique*, Paris, Publisud.
- KUMAR (D.), 1995, *Science and the Raj, 1857-1905*, New Delhi, Oxford University Press.
- LEBEAU (Y.), 2002, « La "communauté nationale" des universitaires nigériens entre mondialisation des réseaux de la recherche et individualisation des carrières », in N. Akam & R. Ducasse (éds.), *Quelle université pour l'Afrique ?*, Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme, pp. 13-29.

LE CHALONY (C.) & MOISSERON (J.-Y.), 2010, « Research Governance in Egypt: Biotechnology as a Case Study », *Science, Technology & Society*, 16/1, forthcoming.

MAC LEOD (R.), 1987, « On Visiting the “Moving Metropolis”: Reflections on the Architecture of Imperial Science », *Historical Records of Australian Science and Records of the Australian Academy of Science Canberra*, vol. 5, n° 3, pp. 1-16.

MOUTON (J.) & WAAST (R.), 2008, *Mapping Research Systems in Developing Countries*, Synthesis Report, 4 Regional Reports, 52 Country Reports, UNESCO, Forum for Higher Education and Research, special initiative (<http://academic.sun.ac.za/crest/unesco>).

MOUTON (J.) & WAAST (R.), 2009, « Comparative Study on National Research Systems », in V. Lynn Meek, U. Teichler & M.-L. Kearney (éds.), *Higher Education, Research and Innovation*, Kassel, University of Kassel (www.unesco.org/education/researchforum).

NDIAYE (F.), 2000, « La condition des universitaires sénégalais », in Y. Lebeau & T. Ogunsanya (éds.), *The Dilemma of Post Colonial Universities*, Ibadan, IFRA/ABB, pp. 169-207.

PETITJEAN (P.) (éd.), 1996, *Les sciences coloniales : figures et institutions*, Paris, ORSTOM.

PETITJEAN (P.), JAMI (C.) & MOULIN (A.-M.) (éds), 1992, *Science and Empires*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

ROMANI (V.), 2009, « The Geopolitics of Higher Education in the Middle East: Problems and Prospects », *Middle East Brief*, n° 36, 7 p. (<http://www.brandeis.edu/crown/publications/meb/MEB36.pdf>).

SHINN (T.), 1979, « The French Science Faculty System, 1808-1914: Institutional Change and Research Potential », *Historical Studies in the Physical Science*, n° 10, pp. 217-332.

SHINN (T.), 1985, « Enseignement, épistémologie et stratification », in C. Charle & F. Ferré (éds.), *Le personnel de l'enseignement supérieur en France au 19^e et au 20^e siècles*, Paris, CNRS, pp. 229-246.

SHINO (F.), 2003, « Tunisian Science in Search of Legitimacy », *Science, Technology & Society*, vol. 8, n° 2, pp. 261-282.

WAAST (R.), 2001a, *L'état des sciences en Afrique/The State of Science in Africa : A Survey*, Paris, Paris, Ministère des Affaires Étrangères/Bruxelles CE-DG Recherche (www.documentation.ird.fr).

WAAST (R.), 2001b, « Afrique : vers un libre marché du travail scientifique ? », *Économies et Sociétés*, Série F, n° 39, pp. 1361-1413.

WEISZ (G.), 1983, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton NJ, Princeton University Press.

ANNEXE

Tableau 1

Répartition de 70 pays en développement selon leur production scientifique (articles indexés) et croissance de cette production en vingt ans (1988-2008)

	Nombre d'articles indexés /an	Asie	Amérique latine	Afrique
Pays émergents	6000 → 60 000	Chine 53 000 (x 13) Corée Sud 22 380 (x 23) Inde 19 290 (x 1,8) Taiwán 13 700 (x 10) Israël 9 900 (x 1,5)	Bésil 13 000 (x 5,2)	
"Candidats à l'émergence"	2 000 → 6 000	Singapour 5 250 (x 11) Iran 3 710 (x 28) Thaïlande 2 235 (x 6,5)	Mexique 5 320 (x 4,1) Argentine 4337 (x 2) Chili 2220 (x 2,5)	Rep. Af. Sud 3 850 (x 1) Égypte 2740 (x 2)
Pays Intermédiaires >	600 → 2 000	Malaysia 970 (x 3,5) Ar. Soudte 930 (x 1,3) Pakistan 750 (x 2,4)	Vénézuéla 820 (x 1,7) Colombie 605 (x 4)	Tunisie 1080 (x 7,2) Maroc 860 (x 6) Algérie 730 (x 5)
Pays Intermédiaires =	200 → -600	Viet Nam 500 (x 8) Indonésie 480 (x 3,4) Liban 480 (x 4) Jordanie 420 (x 2,4) Emirats 410 (x 12) Philippines 390 (x 2,2) Kuwait 355 (x 1) B. Desh 350 (x 3)	Cuba 440 (x 4) Uruguay 370 (x 4,7) Pérou 240 (x 2)	Nigeria 560 (x 0,6) Kenya 550 (x 1,5) Tanzanie 300 (x 3,2) Cameroun 280 (x 6,6) Ouganda 260 (x 7) Éthiopie 240 (x 2) Ghana 200 (x 5,6)
Pays Intermédiaires <	100 → 200	Sri Lanka 205 (x1,7) Oman 200 (x 8) Syrie 145 (x 3,5) Népal 140 (x 4)	Costa Rica 180 (x 2,4) Panama 145 (x 2,2) Équateur 110 (x 2,9)	Sénégal 140 (x 1,4) Zimbabwe 130 (x 1) Malawi 120 (x 4) Burkina F 115 (x 4,6) Côte d'Ivoire 105 (x 1,4)
Petits pays scientifiques >	60 → 100	Qatar 80 (x 2) Bahrein 60 (x 1)	Bolivie 90 (x 2,8) Jamaïque 85 (x 0,7) T & T 80 (x 1,7) Guatémala 60 (x 1)	Botswana 95 (x 5) Zambie 90 (x 2) Madagascar 90 (x 4) Gambie 80 (x 1,5) Soudan 75 (x 0,6) Mali 75 (x 5) Gabon 75 (x 2,4) Bénin 67 (x 4) Namibie 60 (x 3)
Petits pays scientifiques <	1 → 60	15 pays	18 pays	27 pays
Total (Nombre de pays)		45 pays	33 pays	53 pays

Légende : - Le nombre d'articles indexés par le SCI pour 2008 suit le nom du pays.
 - Le coefficient multiplicateur en 20 ans est présenté entre parenthèses.
 - En gras, les pays montrant une forte croissance (> x 3,5 en vingt ans).
 - Données arrondies à 1% près.

Source : SCI non extended.

ANALYSE DES INVITATIONS DE CHERCHEURS ÉTRANGERS PAR L'EHESS

Compétences reconnues et clivages Nord-Sud

Wiebke KEIM*

Cet article est consacré à l'analyse empirique d'un facteur d'inégalité dans les relations Nord-Sud en sciences sociales, plus précisément de la division inégale du travail scientifique telle qu'elle s'exprime dans les formes d'échanges et de communications entre chercheurs, selon qu'ils travaillent ou non dans les pays dits du Nord. Après une rapide présentation du problème dans la littérature actuelle, on analysera, sous l'angle de cette problématique, des données empiriques concernant les pratiques d'invitations de chercheurs étrangers à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales à Paris. Nous vérifierons que les domaines de compétences pour lesquels les chercheurs sont invités sont, pour les uns, cantonnés à la présentation de données géographiques et thématiques strictement situées, alors qu'ils sont, pour d'autres, davantage ouverts à des élaborations théoriques générales.

La division inégale du travail en sciences sociales

L'ensemble des activités et de la production scientifiques est réparti de manière extrêmement inégale sur les différentes régions du globe. Une forte concentration topographique se constate en Europe et en Amérique du Nord, ce qui s'explique en premier lieu par l'histoire : les sciences modernes émergent d'abord en Europe, puis se diffusèrent – *via* la « *conquista* » et la colonisation –, ce qui donne à penser les relations entre les continents du Sud et l'Europe comme des relations centre-périphérie¹. L'origine de la science hors Europe n'est donc pas endogène mais exogène, ce qui aujourd'hui encore fait problème dans le développement des sciences sociales. On peut distinguer trois dimensions différentes du problème,

*– Sociologue, Université de Fribourg (Suisse), Département de sociologie « Travail social et politique sociale ».

1– Cette époque de la « science coloniale » ou « impériale » a donné lieu à une série d'études en histoire des sciences qui s'inscrivent dans une telle approche centre-périphérie. Voir Petitjean, Jami et Moulin (1992) ; Polanco (1990) et Hountondji (1990, 1994, 2001/02) ; pour un argument plus théorique, voir Mignolo (2004).

quoique souvent liées les unes aux autres : une dimension de développement/sous-développement, se référant aux infrastructures et à l'organisation interne de l'entreprise scientifique ; une dimension d'autonomie/dépendance, se référant aux conditions d'existence et de reproduction des communautés scientifiques ; et une dimension de centralité/marginalité, se référant à leur position et à leur reconnaissance internationales (pour une conceptualisation détaillée, voir Keim, 2008a : 59 sq.). On se concentrera ici sur quelques aspects de la dernière dimension.

Les termes de centralité et de marginalité décrivent une relation entre communautés scientifiques données et entre leurs productions, la sociologie "centrale" étant celle qui est visible et reconnue au niveau international et qui a le potentiel d'imposer, par son prestige, des priorités thématiques et des discours. La marginalité résulte de la division inégale du travail au niveau international : elle réfère à la fonction que des communautés scientifiques remplissent dans la production globale des connaissances. Alatas, dans une analyse sociologique de diverses revues internationales en sciences sociales, en différencie trois niveaux : « 1) *The division between theoretical and empirical intellectual labour.* 2) *The division between other country studies and own country studies.* 3) *The division between comparative and single case studies* » (Alatas, 2006 : 71).

34

Les sciences sociales du Sud, par rapport à la hiérarchie des connaissances globalement acceptée (Gaillard & Schlemmer, 1996 : 12), produisent, selon ces auteurs, de la connaissance « de bas niveau », c'est-à-dire ayant un faible degré d'abstraction et de généralisation, alors que le Nord détient le monopole de la prestigieuse recherche comparative et de l'élaboration de théories généralisables, voire universelles. Cette division inégale du travail se manifeste à des niveaux institutionnels et personnels, par exemple dans les programmes de coopération scientifique. Dans son introduction à une collection d'articles sur les coopérations internationales, Gaillard avance que le principal problème dans les relations Nord-Sud tient « à l'asymétrie de la collaboration et à la domination que peuvent exercer les partenaires du Nord » (Gaillard, 1996 : 12 ; Gaillard, 1999). Les hiérarchies se réfèrent au fait que les partenaires du Nord sont plus impliqués dans les tâches centrales de conceptualisation, interprétation, production théorique et publication, alors que leurs collègues des pays du Sud doivent souvent se contenter, dans les programmes internationaux auxquels ils participent, à la collecte et à un premier traitement des données (Gaillard & Schlemmer, 1996 ; Waast 2002, 2003 ; Houtondji, 2001/02). Ainsi, pour l'Afrique, Mkandawire évoque le fait que ce sont surtout les spécialistes d'aires culturelles qui s'intéressent à la recherche à ce continent (Mkandawire, 1989 : 2).

La division inégale du travail ne s'arrête pas là : « *Place matters only to those for whom Great Truths are not an option* » (McDaniel, 2003 : 596). Combinée

avec des problèmes de développement scientifique (manque d'intégration de la communauté scientifique, d'infrastructures de communication, isolement), ainsi qu'avec le prestige des institutions du centre, elle affecte le niveau cognitif de la production de connaissances sociologiques.

Conformément à la citation précédente d'Alatas (2006), les sciences sociales du Sud sont limitées dans leur étendue et leurs perspectives. C'est ce que souligne Hountondji : « Il faut voir dans cette circonstance l'origine d'une limitation particulièrement fâcheuse dans la pratique des sciences sociales, voire de certaines sciences exactes et naturelles en Afrique : l'enfermement dans le particulier, l'idée que le discours scientifique local n'est intéressant que s'il rend compte des réalités locales, l'idée que l'historien, le sociologue, l'anthropologue, le linguiste, le philosophe africains doivent faire l'histoire africaine, la sociologie africaine, l'anthropologie de l'Afrique, la linguistique africaine, la philosophie africaine. En limitant ainsi son propre horizon, le chercheur du tiers-monde laisse à d'autres le soin de théoriser à sa place et d'interpréter la masse de données qu'il apporte en l'intégrant à des ensembles plus vastes. Le chercheur africain s'interdit l'accès à l'universel » (Hountondji, 2001/02 : 5). Ceci préfigure déjà ce que l'auteur, dans ses travaux, appelle « extraversion » : le fait que la production scientifique africaine n'est ni orientée vers les pairs locaux, ni vers la société locale, mais vers un public étranger, nord atlantique. Cette extraversion se manifeste dans le choix des thématiques ainsi que dans le faible degré de généralisation (Hountondji, 1990a). Par ailleurs, les sciences sociales du Sud, pour répondre aux attentes des chercheurs du Nord, doivent présenter des données originales, "exotiques" – demande ressentie comme particulièrement limitative, comme une forme de localisme obligé².

La perspective du Sud que Hountondji évoque nous procure un élément complémentaire à la compréhension du phénomène en question : les chercheurs du Sud reproduisent souvent de leur côté la division inégale. Des entretiens présentés dans des études empiriques montrent qu'il s'agit souvent d'un choix stratégique, à savoir que c'est à travers le travail sur des thèmes spécifiques, locaux, qu'ils espèrent accroître leur visibilité dans l'arène internationale (Waast, 2003 ; Keim, 2008a). Les politiques de la recherche et de l'éducation supérieure nationales de nombreux pays, souvent informées par les idées du *catching-up* et des "standards internationaux", poussent d'autant plus les chercheurs locaux dans cette direction.

2- Sitas, par exemple, l'exprime ainsi : « *There is a serious pressure to define ourselves as, different' in the world context of ideas. Trying to be more than peripheral exotica in the "global cultural bazaar" of social science we are bumping up against the niche trading tents we have been offered. (...) Of course we can be cynical and say that even here very few of us are considered good enough to be included, like Ali Farka Toure and Youssou N'Dour in the category called "world music", as decorative additions* » (Sitas, 2004 : 20).

La différence entre localité et abstraction généralisante peut être empiriquement évaluée, de manière approximative, au travers des titres de publications. Ceux des auteurs de la périphérie informent toujours sur la localisation géographique du travail présenté. Selon l'analyse de thèmes de publications présentée par Baber, ceci montre qu'il y a une dimension topographique à la production, à la réception et à la validation des connaissances en sciences sociales (Baber, 2003 : 618), un statut "provincial" de la connaissance produite à propos d'autres aires régionales que les pays du "centre". Nous verrons dans quelle mesure ces distorsions dans les communications et dans les collaborations internationales affectent les pratiques d'échange dans une institution académique du "centre" : l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris.

Les pratiques d'échanges internationaux de l'EHESS

L'analyse des activités des professeurs invités à l'EHESS permet d'observer empiriquement ces phénomènes d'extraversion, de localisme et d'exotisme. Si des informations systématiques de longue durée ne sont pas disponibles, l'École des Hautes Études en Sciences Sociales a cependant publié pendant deux ans sur son site web les noms, les affiliations et les titres des présentations de ses professeurs invités. Ces listes constituent une source d'information précieuse³. Toutefois, du fait du nombre limité d'intervenants et étant donné qu'ils sont issus de disciplines diverses, nos conclusions ne peuvent être que provisoires et demandent à être complétées par l'analyse de bases de données plus importantes, ou d'entretiens approfondis avec un certain nombre de ces chercheurs invités et invitants, pour comprendre au plus près les logiques présidant aux invitations.

Entre 2001 et 2003, 361 chercheurs étrangers⁴ ont présenté leurs travaux à l'EHESS. La grande majorité d'entre eux (75, soit 21 %) sont originaires des États-Unis, suivis par ceux venant d'Italie (33, soit 9 %), d'Allemagne (24, soit 6,6 %), d'Argentine (16), du Brésil (15), d'Espagne (14), du Japon (13), de Grande-Bretagne (11) et de Russie (11). La Chine, Israël et le Canada sont représentés chacun par 10 personnes, l'Australie et la Suisse par 9 personnes. On trouve

3- Des demandes auprès d'une série d'établissements, aussi bien allemands que français, afin d'obtenir des données comparables pour élargir la base empirique sont restées sans succès ; la fondation « Alexander Humboldt », le DAAD (Office d'Échanges Universitaires Allemands) et la Maison Suger, maison d'accueil pour chercheurs étrangers à Paris, n'ont pas non plus pu mettre à disposition des informations comparables. Des demandes répétées auprès de l'EHESS afin d'obtenir des données comparables pour les années ultérieures sont restées sans succès.

4- Les nationalités et origines dont on parlera par la suite se réfèrent à l'affiliation institutionnelle des chercheurs au moment de leur invitation à l'EHESS, non pas à leur nationalité civile ou à leur pays de naissance.

encore 8 invités venant de la Grèce, 6 du Mexique et 5 d'Égypte. Tous les autres pays ont envoyé moins de 5 chercheurs à l'EHESS durant la période en question. En somme, environ 33 % d'entre eux venaient d'Europe de l'Ouest, 32,5 % d'Amérique du Nord, 11 % d'Amérique latine, 9 % d'Asie et 7,8 % d'Afrique.

Le prestige des États-Unis est clairement reflété dans cette distribution. On y retrouve par ailleurs la connexion avec les pays de langues romanes, et le résultat d'un engagement historique pour améliorer les relations franco-allemandes aux niveaux culturel et académique. Par ailleurs, le nombre important de professeurs originaires d'Argentine et du Brésil est à souligner.

Le titre des interventions donne une idée tant de l'envergure géographique que du degré de généralisation des travaux présentés. Ces données peuvent contribuer à valider ou infirmer les hypothèses de diverses formes de la marginalité des pays du Sud, ci-dessus évoquées : est-il vrai que les chercheurs africains, asiatiques et latino-américains parlent, dans leurs interventions, avant tout de leur propre pays d'origine ? D'un autre côté, les représentants des communautés scientifiques nord-atlantiques présentent-ils surtout des conférences touchant à la théorie ou à la méthodologie générales, ce qui confirmerait l'hypothèse de leur centralité dans le système académique international ? En outre, ces derniers traitent-ils d'autres régions géographiques que la leur, à la différence des professeurs venant des pays du Sud⁵ ?

Envergure géographique et degrés de généralité

Pour tester l'hypothèse de l'extraversion et de la localité, les interventions à l'EHESS peuvent être attribuées, par ordre croissant de généralisation, à une des cinq catégories suivantes. 1) les présentations qui portent sur le pays d'origine de l'auteur ; 2) celles qui se réfèrent à son continent d'origine ; 3) celles qui parlent de la France (catégorie introduite afin de filtrer un éventuel biais du fait que les chercheurs sont invités par un établissement français) ; 4) les interventions sur un autre continent, ou sur une autre époque⁶ ; 5) finalement, on peut rassembler sous

5- Cette dernière hypothèse pourrait éventuellement être infirmée par nos données, certains des chercheurs étant invités en raison de leurs travaux sur la France, introduisant un biais dans l'échantillon. On introduira donc, dans l'analyse, une catégorie spécifique pour les spécialistes de la France.

6- Dussel montre à quel point les divisions comme, par exemple, la Grèce antique, Rome, Byzance, l'«Orient» historique ou l'Asie antique correspondent aux délimitations géographiques courantes de nos jours (Dussel, 2003 : 42). L'attribution des titres d'intervention dans cette catégorie s'avère particulièrement difficile et on risque de reproduire les divisions standard occidentales, qui voudraient, par exemple, que le Moyen Âge européen forme partie de l'Histoire alors que les civilisations Maya ou Aztèque précolombiennes constitueraient une partie des études régionales.

une catégorie toutes les interventions générales qui, traitant des thèmes généraux ou d'ordre théorique, méthodologique ou épistémologique, font abstraction de l'espace géographique. Les professeurs invités dans cette dernière catégorie jouiraient d'un statut "d'autorité scientifique" dans leur discipline, alors que ceux qui traitent de leur propre pays auraient plutôt un statut "d'informateur"⁷.

Les résultats pour les invités africains sont représentés dans le Tableau 1⁸.

Tableau 1
Interventions par des professeurs invités africains à l'EHESS, 2001-2003

Affiliation institutionnelle	Somme des Interventions	Objet de l'intervention				
		Pays d'origine	Continent d'origine	France	Autre région, époque	Envergure générale
Égypte	5	1	-	-	2	2
Maroc	4	3	-	-	-	1
Algérie	4	3	-	-	1	-
Côte d'Ivoire	3	1	2	-	-	-
Tunisie	3	2	-	-	-	1
Mauritanie	2	1	1	-	-	-
Afrique du Sud	2	2	-	-	-	-
Gabon	1	-	-	-	-	1
Cameroun	1	1	-	-	-	-
Mali	1	1	-	-	-	-
Niger	1	-	1	-	-	-
Sénégal	1	-	1	-	-	-
Somme	28	15	5	-	3	5

Source : <http://www.ehess.fr/html/html/7.html> (Janvier 2004).

La distribution statistique montre que la majorité des intervenants (57 %) se sont concentrés sur le pays d'origine, et 78,6 % au total sur l'Afrique, ce qui leur confère le statut d'"informateur" : à l'évidence, les Africains ne sont pas invités

7- Terme qu'emploie Hountondji (1994).

8- La quantification requiert des choix d'attribution à une seule catégorie ; dans deux cas, ce choix se trouvait ambigu : dans le premier cas, pour ne pas prendre le risque d'accentuer artificiellement la tendance que le tableau fait bien suffisamment apparaître, nous avons rangé la présentation égyptienne intitulée « a) Le Coran : l'introduction de l'Écriture dans la culture arabe (les étapes majeures : la multiplicité des lectures, le projet politique de cohésion communautaire, la fondation des sciences) » ; b) l'herméneutique actuelle du Coran », dans la catégorie "envergure générale", alors qu'elle ferait également partie des présentations sur le continent d'origine ainsi que sur "autre région et époque". Dans le deuxième cas, la présentation mauritanienne intitulée « Mauritanie : genre et subversion politique. Prêcher dans le désert. De la formation d'une identité professionnelle à son institutionnalisation politique. Droit du statut personnel et équivalence citoyenne en république islamique de Mauritanie », titre quelque peu obscur, est comptée ici dans la catégorie "pays d'origine", celui-ci étant clairement mentionné, alors qu'il y aurait éventuellement une dimension d'envergure générale.

pour parler de la France. Seules cinq interventions peuvent être répertoriées dans la catégorie "envergure générale", et trois dans "autre région, époque" (celles-ci abordant toutes des thèmes liés à l'islam : une présentation d'un chercheur égyptien traitant de l'islam en Asie du Sud-est ; une autre de : « a) La codicologie des manuscrits arabes ; b) L'édition des textes anciens ; c) les sources de l'histoire musulmane médiévale » ; enfin, un ressortissant de l'Algérie parlait de l'islam en Asie centrale).

De même, les titres attribués à la catégorie "envergure générale" sont liés à des questions de religion, dans quatre des cinq cas : pour le Maroc, « Transcendance et immanence dans la pensée musulmane » ; pour l'Égypte, « a) L'humanisme dans la pensée arabe ; b) les philosophes musulmans (al-Kindi, Avicenne, Ibn Tufail...) », ainsi que « a) Le Coran : l'introduction de l'Écriture dans la culture arabe (les étapes majeures : la multiplicité des lectures, le projet politique de cohésion communautaire, la fondation des sciences) ; b) l'herméneutique actuelle du Coran » (Égypte) ; enfin, pour la Tunisie, « La croyance : un objet à construire » ; seul, le représentant gabonais s'intéresse non pas à des questions religieuses mais à « L'expérience de la violence et écriture scientifique ». Presque toutes les interventions qui dépassent le continent dans leur thématique viennent donc de pays à majorité musulmane et traitent de questions religieuses. Dans leur ensemble, les résultats, élaborés, rappelons-le, sur une base empirique restreinte, tendent à confirmer l'hypothèse de la marginalité de l'Afrique dans l'entreprise scientifique internationale ainsi que l'assomption que les chercheurs africains en sciences sociales à l'EHESS avaient plutôt un statut d'"informateurs".

La distribution sur les cinq catégories des interventions des chercheurs venant des pays d'Asie et d'Orient est encore plus inégale que celle obtenue pour l'Afrique. Dans ce sous-groupe de 33 personnes, on en trouve 13 venant du Japon, 9 de Chine, 4 d'Inde, 3 de Corée du Sud, 2 de Taiwan ainsi qu'une personne du Kazakhstan et une de Syrie. Au total, 22 d'entre elles parlent de leur propre pays (soit 70 %) et 4, du continent asiatique. Dans ces quatre cas, il s'agit d'un ou des pays voisins du pays d'origine de l'intervenant. On trouve trois interventions ayant la France pour objet, dont deux établissent un lien avec le pays d'origine : « Problématique de la temporalité et de la modalité en japonais (approche contrastive avec le français) », ainsi que « Paysages de banlieue à Paris et à Tokyo » (Japon). Une seule présentation, « L'histoire de la France rurale », par une chercheuse chinoise, se concentre exclusivement sur la France. Enfin, quatre interventions font partie des questionnements généraux, abstraits, l'une par un invité venant d'Inde (« *Reading methodology works in local history* »), les autres par trois professeurs japonais (« Nouvelles technologies d'anthropologie visuelle » ; « a) L'archéologie du stress ; b) Ton et tonus, la musique et le corps : un aperçu historique ; c) Les mots et les images dans la médecine traditionnelle chinoise

et japonaise » ; enfin, « *Travelling waves in heterogeneous media* »). Aucun invité n'intervient sur d'autres continents : les trente-trois collègues d'Asie sont invités pour transmettre des connaissances sur leurs propres sociétés.

Tableau 2
Interventions par des professeurs invités d'Asie et d'Orient à l'EHESS, 2001-2003⁹

Affiliation institutionnelle	Somme des Interventions	Objet de l'intervention				
		Pays d'origine	Continent d'origine	France	Autre région, époque	Envergure générale
Chine	9	8	-	1	-	-
Inde	4	3	-	-	-	1
Japon	13	6	2	2	-	3
Kazakhstan	1	-	1	-	-	-
Corée du Sud	3	2	1	-	-	-
Syrie	1	1	-	-	-	-
Taiwan	2	2	-	-	-	-
Somme	33	22	4	3	0	4

Source : <http://www.ehess.fr/html/html/7.html> (Janvier 2004).

40

Le tableau 3 présente, pour l'Amérique latine, une distribution légèrement plus équilibrée¹⁰.

9- Toujours dans le souci de ne pas accentuer la tendance que le tableau fait bien suffisamment paraître, les présentations intitulées « Problématique de la temporalité et de la modalité en japonais (approche contrastive avec les français) » (Japon) ainsi que « Paysages de banlieue à Paris et à Tokyo » (Japon) ont été attribuées à la catégorie "France", alors qu'il y a également une forte dimension "pays d'origine". De même, le titre « a) L'archéologie du "stress" ; b) Ton et tonus, la musique et le corps : un aperçu historique ; c) Les mots et les images dans la médecine traditionnelle chinoise et japonaise » (Japon) a été classé dans la catégorie "envergure générale". En revanche, la présentation « a) Les études romanes au Japon ; b) Sur les chansons de geste tardives (ou sur quelques dictionnaires d'ancien français ; titre à préciser ultérieurement) » (Japon) a été attribué à la catégorie "pays d'origine" qui paraît être ici la dimension la plus importante.

10- Ici, deux présentations ont été attribuées à la catégorie "pays d'origine" alors qu'elles comprenaient une certaine dimension plus générale : celle intitulée « a) Religion, pratique sacrificielle et transformation sociale dans le Brésil contemporain ; b) Religion et interprétation des relations raciales au Brésil ; c) Le paradigme webérien et la défense de la modernité. Regards croisés entre le Brésil et la France » (Brésil) ainsi que celle intitulée « a) La culture historiographique moderne au Mexique ; b) Ranke au Mexique (1850-1910) et (1910-1950) ; c) Réflexions sur l'éthique moderne de l'histoire ; d) Critique et crises de l'historiographie moderne au Mexique » (Mexique). Nous jugeons que, dans ces deux cas, l'accent principal est mis sur le pays d'origine. En revanche, une autre présentation a été attribuée à la catégorie "envergure générale" qui semble avoir plus de poids ici : « a) La naissance de l'ergothérapie en Amérique du Nord (première moitié du XX^e siècle) ; b) L'édification de l'ergothérapie au Brésil (1950-1960) ; c) Ergothérapeutes de Brésil et de France » (Brésil). Enfin, les titres « Migrants et migrations de France en Amérique latine (XVIII^e-XX^e siècle) » (Argentine), « Le rêve en France (XIX^e siècle et début XX^e siècle) – histoire de la psychologie et de la psychopathologie » (Argentine) et « La France vue du Rio de la Plata 1810-1848 » (Argentine) ont été attribués à la catégorie "France".

Tableau 3
Interventions par des professeurs invités latino-américains à l'EHESS, 2001-2003

Affiliation institutionnelle	Somme des interventions	Objet de l'intervention				
		Pays d'origine	Continent d'origine	France	Autre région, époque	Envergure générale
Argentine	16	4	3	3	2	4
Brésil	15	8	1	-	2	4
Mexique	6	5	1	-	-	-
Colombie	2	1	-	-	1	-
Pérou	2	2	-	-	-	-
Chili	1	-	1	-	-	-
Venezuela	1	1	-	-	-	-
Somme	43	21	6	3	5	8

Source : <http://www.ehess.fr/html/html/7.html> (Janvier 2004).

Au cours des deux années, 43 invités sont venus d'Amérique latine. La majorité des interventions (21, soit 49 %) sont focalisées sur le pays d'origine, et 6 sur le continent d'origine. Ceci suggère à nouveau une certaine marginalité. Toutefois, contrairement aux professeurs africains, 3 interventions s'intéressent à la France, 2 établissant, comme dans le cas asiatique, des rapports ou des comparaisons entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Ainsi, un Argentin s'intéresse aux « Migrants et migrations de France en Amérique latine (XVIII^e-XX^e siècle) », un autre à « La France vue du Rio de la Plata, 1810-1848 ». La dernière communication prenant en compte le pays d'accueil a pour titre : « Le rêve en France (XIX^e siècle et début XX^e siècle). Histoire de la psychologie et de la psychopathologie ».

Les 5 interventions sur d'autres régions géographiques vont dans la même direction d'une recherche émancipée de la région d'origine. Elles concernent surtout l'Europe : mis à part une présentation sur « Guerres, démocratie et processus identitaires en Afrique centrale », d'un représentant de l'Université Nationale de Colombie, et celle d'une Brésilienne sur l'historiographie dans la Grèce antique, les interventions portaient sur les thèmes suivants : « Les rapports entre centre et périphérie dans les espaces européens et dans la dynamique de l'expansion coloniale : la Compagnie de Jésus et l'idée de droit culturel » (Brésil) ; « Matière et corps dans le droit médiéval » (Argentine) ; « Droit castillan et droit commun (XIII^e-XVI^e siècles) » (Argentine). Sur le continent latino-américain, des recherches sur l'Europe de l'Ouest sont donc en cours. Même si celles-ci ne représentent qu'une petite partie des interventions à l'EHESS, elles attestent de l'existence de chercheurs latino-américains spécialistes de l'Europe. Finalement, huit interventions sont attribuées à la catégorie "envergure générale".

Comparons ces résultats concernant les trois continents du Sud à la relation qu'entretient l'EHESS avec les chercheurs venus d'Amérique du Nord et d'Europe (Tableau 4, page suivante)¹¹.

En comparaison avec les trois sous-groupes précédents, une différence apparaît nettement : presque la moitié des intervenants traitent de problèmes généraux en sciences sociales. Par ailleurs, 24 % s'intéressent à d'autres régions et à d'autres époques qu'aux leurs. Seuls 14 % d'entre eux développent un thème concernant uniquement leur pays d'origine, et 11 % ont choisi une thématique relative à leur propre continent.

On note en outre des différences entre les pays. Sur les 73 professeurs originaires des États-Unis, 32 traitent de questions générales, 6, de la France, contre 9 qui sont intervenus sur leur pays d'origine, et 2 sur l'Amérique du Nord. Sur les 33 professeurs italiens, 17 traitent de questions générales et 7 parlent d'autres pays ou continents que le leur ; seuls 5 ont présenté des recherches sur leur pays d'origine, 2 sur l'Europe et 2 sur la France. Sur les 24 professeurs allemands, 10 abordent des questions générales et 2 parlent d'autres pays ou continents que le leur ; 8 sont intervenus sur l'Europe (2 sur la France) et seuls 2 se sont consacrés à l'Allemagne. En revanche, sur les 14 professeurs espagnols, 7 sont intervenus sur leur pays d'origine, 1 sur la France, 1 sur l'Europe et 1 sur les Caraïbes ; 4 seulement traitent de questions générales.

11- Ici encore, les choix de classements ont pour souci de ne pas risquer d'accentuer artificiellement la tendance constatée. Mentionnons les cas ambigus suivants : ont été classés dans "pays d'origine" les deux titres suivants : « a) *Mobility and bondage of labor in the U.S. iron industry* ; b) *Linking nominative datasets for longitudinal migration history* ; c) *Applying geographic information systems (GIS) to history* » (États-Unis) et « *Victorian Imperialism in the Making of British Medicine, 1850-1914. The Problem of Slavery and the Making of the American Medical Association, 1847-1865. Reconstruction and the Consolidation of White Supremacy in the American Medical Association, 1865-1900* » (États-Unis). Dans "continent d'origine", les deux titres « a) La comparaison historique ; b) Le débat sur la civilisation européenne au XIX^e et XX^e siècle ; c) Démocratie et Union Européenne, 1950-2000 » (Allemagne) et « L'expérience de l'espace et de la nature dans les sociétés caribéennes et afro-américaines, XVII^e-XX^e siècles. Les syncrétismes religieux à la Guadeloupe, catholicisme et hindouisme aujourd'hui. Corps souffrant et droits de l'homme – Sida, migration ... » (États-Unis). Dans "France", « Les guerres de religion françaises au XVI^e siècle pour les historiens italiens » (Italie). Dans "autre région, époque", les cinq titres « a) Histoire et anthropologie de monde hispanique » (Portugal), « Séminaire pluridisciplinaire luso-brésilien » ; c) Histoire des pratiques juridiques et politiques d'ancien régime » (Portugal), « Histoire comparative de la médecine en France et en Indochine » (États-Unis), « Histoire économique en Amérique du Sud et du Nord » (États-Unis), « *The History of Technology and the Holocaust* » (États-Unis) ainsi que « Sentiments de justice dans la communauté chinoise de Macau. Le statut des "imbéciles" dans la littérature d'Ancien Régime. En dehors du discours impérial. Les *narratives noérudites* et le droit officiel [*sic* ; narrations non érudites ?]. Un empire sans tête. L'empire portugais aux XVII^e-XVIII^e » (Portugal). Enfin, dans "envergure générale", « Le marché, culture des marchés, culture de la consommation : perspectives transatlantiques au XX^e siècle. La révolution du Supermarché » (États-Unis) et « Les espaces architecturaux et urbains et ses représentations ou la calligraphie islamique » (États-Unis). Par ailleurs, des 75 invités nord-américains, seuls 73 apparaissent dans le tableau, 2 d'entre eux n'ayant pu être attribués, faute de titre suffisamment explicite (« Jean Nicod Lectures » et « Conférence Marc Bloch »).

Tableau 4
Interventions de professeurs invités européens et nord-américains à l'EHESS, 2001-2003

Affiliation institutionnelle	Somme des interventions	Objet de l'intervention				
		Pays d'origine	Continent d'origine	France	Autre région, autre époque	Envergure générale
États-Unis	73	9	2	6	24	32
Italie	33	5	2	2	7	17
Allemagne	24	2	8	2	2	10
Espagne	14	7	1	1	1	4
Gde.-Bretagne	11	-	1	1	5	4
Canada	10	-	-	-	-	10
Suisse	9	-	3	1	1	4
Grèce	8	4	1	-	1	2
Portugal	4	-	2	-	2	-
Pays-Bas	4	-	1	-	1	2
Autriche	3	-	-	1	1	1
Belgique	3	-	-	-	2	1
Finlande	2	-	1	-	-	1
Suède	2	-	-	-	1	1
Danemark	1	-	-	-	1	-
Islande	1	1	-	-	-	-
Norvège	1	-	-	-	-	1
Somme	203	28	22	14	49	90
Pourcentage	100 %	14 %	11 %	7 %	24 %	44 %

Source : <http://www.ehess.fr/html/html/7.html> (Jan. 2004).

Cette distribution montre clairement que les chercheurs des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, à l'exception de l'Espagne et de la Grèce, soit le "Sud intra-européen", interviennent très peu sur leur propre pays durant leur séjour à Paris. Presque tous (les exceptions relevant des représentants de la "périphérie" sud-européenne) traitent le plus souvent de questionnements généraux. Les interventions sur d'autres époques et régions tiennent aussi une place considérable chez les chercheurs venant des États-Unis et d'Italie, alors que les Allemands et les Suisses se concentrent davantage sur l'Europe. Les invités canadiens parlent exclusivement de thèmes d'envergure générale. L'Amérique du Nord apparaît donc comme un centre par rapport à l'Europe, dans la mesure où il semble que, dans la majorité des cas, les représentants des universités américaines ont été invités comme autorités, non dans leur seule spécialité mais dans tout le champ de leur discipline respective.

L'étude d'Andrade Carreño (1998), basée sur sept revues sociologiques mexicaines, ouvre une perspective complémentaire. Elle relie le pays d'origine des auteurs et l'échelle géographique de leurs sujets de recherche.

Tableau 5

Origine institutionnelle et localisation géographique des objets d'analyse des articles publiés dans sept revues sociologiques mexicaines (*Acta Sociológica, Estudios Sociológicos, Polis Anuario de Sociología, Revista Mexicana de Sociología, Sociológica, Tiempo Sociológico*), entre 1980 et 1994

Origine de l'article	Localisation géographique de l'objet d'analyse						Total
	Mexique	Amérique latine	Amérique du Nord	Europe	Asie et Afrique	Sans	
Mexique	474 57 %	85 10 %	6 1 %	3 0 %	13 2 %	245 30 %	826 100 %
Amérique latine	0 0 %	121 76 %	0 0 %	0 0 %	0 0 %	38 24 %	159 100 %
Amérique du Nord	32 29 %	25 23 %	7 6 %	1 1 %	0 0 %	44 40 %	109 99 %
Europe	22 21 %	25 24 %	0 0 %	6 6 %	0 0 %	52 50 %	105 101 %

Les pourcentages les plus élevés sont soulignés.

La somme des pourcentages ne donne pas toujours exactement 100 puisque les chiffres ont été arrondis.

Source : Andrade Carreño 1998 : 135.

Les articles publiés par des chercheurs de divers pays dans les revues sociologiques mexicaines reflètent pareillement la division inégale du travail scientifique. Ici aussi, les articles sur la région d'origine représentent la majorité des articles mexicains (57 %) et latino-américains (76 %). La majorité des articles écrits par des auteurs nord-américains et européens, en revanche, ne se laisse pas classer dans la catégorie « objet géographiquement déterminé » (40 % et 50 % respectivement). L'auteur, sans doute à juste titre, considère que c'est un indicateur du degré d'abstraction et de généralisation et, donc, l'indice d'une contribution plus théorique (Carreño 1998 : 136). Une partie importante des articles rédigés par des auteurs étrangers, par ailleurs, se concentre sur le Mexique et l'Amérique latine, soulignant encore une fois la fréquente communication entre sciences sociales du Sud et experts régionaux du Nord. Les phénomènes d'extraversion et de localisme semblent les mêmes dans les communautés scientifiques locales, à l'instar du Mexique.

Découpage disciplinaire en sciences sociales : mécanisme de marginalisation

Pour compléter l'analyse des pratiques d'invitation de chercheurs étrangers à l'EHESS, on peut les considérer aussi sous un autre angle qui rend compte d'un facteur de marginalisation supplémentaire : le découpage des disciplines en sciences sociales qui canalise discours, personnel et finances et qui contribue à empêcher les chercheurs du Sud de percer dans le noyau dur des disciplines nomothétiques en sciences sociales (économie, sociologie, sciences politiques). Traditionnellement, l'ethnologie/anthropologie et l'orientalisme étaient les disciplines traitant des sociétés hors Europe ; depuis la guerre froide s'y ajoutent les *area studies*¹².

Pour évaluer, à titre approximatif, les effets du découpage disciplinaire, on peut reprendre les données utilisées dans l'analyse précédente en regardant quels départements de l'EHESS invitaient les intervenants. Le tableau 6 indique les centres de l'EHESS qui ont invité les chercheurs africains.

Tableau 6
Professeurs invités africains à l'EHESS, par centre d'accueil, 2001-2003

Centre d'accueil à l'EHESS	Nombre de chercheurs invités
Centre d'Études Africaines	14
Centre d'Histoire Sociale de l'Islam Méditerranéen	12
Centre de Recherches Historiques	8
Centre d'Histoire du Domaine Turc	1
Sociologie, Histoire, Anthropologie des Dynamiques Culturelles	1
Laboratoire d'Anthropologie Sociale	1
Division Aires Culturelles	1
Total	38

45

Distribution basée sur l'affiliation institutionnelle des chercheurs "invités". Pour les chercheurs "invités" affiliés à deux centres, les deux sont pris en compte. Dans les cas où deux personnes invitaient conjointement, leur centre d'invitation commun est seul mentionné. Si les deux étaient rattachées à deux centres différents, les deux sont pris en compte.

Source : <http://www.ehess.fr/html/html/7.html> (Jan. 2004).

Les chercheurs africains, quelle que soit leur propre appartenance disciplinaire, ont de fortes chances d'être invités par les africanistes parisiens. Parmi les

12- Pour une réflexion élaborée, historique, sur la structuration disciplinaire en sciences sociales, voir Wallerstein (1996).

invités¹³, 14 sont accueillis par le Centre d'Études Africaines et 12 par le Centre d'Histoire Sociale de l'Islam Méditerranéen. La grande majorité des intervenants africains ne communique donc qu'avec des spécialistes régionaux, non pas avec des représentants des disciplines nomothétiques. Comment alors pourraient-ils accéder au noyau dur des disciplines concernées ?

Tableau 7
Professeurs invités asiatiques à l'EHESS, par centre d'accueil, 2001-2003

Centre d'accueil à l'EHESS	Nombre de chercheurs invités
Centre d'Études sur la Chine Moderne et Contemporaine	6
Centre de Recherches Linguistiques sur l'Asie Orientale	6
Centre de Recherches sur le Japon	4
Centre de Recherches Historiques	4
Centre d'Études de l'Inde et de l'Asie du Sud	3
Centre d'Histoire Sociale de l'Islam Méditerranéen	2
Centre d'Analyse et de Mathématiques Sociales	2
Centre de Recherches sur la Corée	2
Centre d'Histoire du Domaine Turc	1
Centre d'Études des Mouvements Sociaux	1
Laboratoire d'Anthropologie et d'Histoire de l'Institution de la Culture	1
Groupe d'Archéologie Médiévale	1
Non classifié	1
Total	34

Distribution basée sur l'affiliation institutionnelle des chercheurs "invitants". Pour les chercheurs "invitants" affiliés à deux centres, les deux sont pris en compte. Dans les cas où deux personnes invitaient conjointement, leur centre d'invitation commun est seul mentionné. Si les deux étaient rattachées à deux centres différents, les deux sont prises en compte.

Source : <http://www.ehess.fr/html/html/7.html> (Janvier 2004).

La distribution des chercheurs invités des pays d'Asie et d'Orient montre également une forte concentration sur les centres de recherches spécialisés sur ces mêmes régions, tels que le Centre d'Études sur la Chine Moderne et Contemporaine (6 personnes), le Centre de Recherches Linguistiques sur l'Asie Orientale (6),

13- Précisons que l'un des invitants de l'EHESS était rattaché simultanément au Centre de Recherches Historiques et au Centre d'Histoire Sociale de l'Islam Méditerranéen, et fait donc prendre en compte deux laboratoires comme invitants, et qu'un des chercheurs invités l'a été successivement par le Centre d'Histoire du Domaine Turc, le Centre Sociologie, Histoire, Anthropologie des Dynamiques Culturelles, le Laboratoire d'Anthropologie Sociale, et la Division Aires Culturelles. Il compte donc 4 fois dans le tableau, en sorte qu'il n'y a pas 34 chercheurs invités, mais 34 invitants.

le Centre de Recherches sur le Japon (4) ou encore le Centre d'Études de l'Inde et de l'Asie du Sud (3), pour ne mentionner que les plus visités. Les invitations dans des centres sans spécialisation géographique ont été très rares, au total 9 sur 34.

Tableau 8
Professeurs invités latino-américains à l'EHESS, par centre d'accueil, 2001-2003

Centre d'accueil à l'EHESS	Nombre de chercheurs invités
Centre de Recherches Historiques	15
Centre de Recherches sur les Mondes Américains	9
Laboratoire d'Anthropologie Sociale	4
Centre Louis-Gernet de Recherches Comparées sur les Sociétés Anciennes	4
Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain	4
Laboratoire de Psychologie Sociale	2
Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologique	2
Centre d'Études des Mouvements Sociaux	1
Centre de Recherches Politiques Raymond-Aron	1
Centre d'Études Interdisciplinaires des Faits Religieux	1
Groupe de Recherches Anthropologie et Histoire du Mexique, de l'Amérique Centrale et de la Caraïbe	1
Sociologie, Histoire, Anthropologie des Dynamiques Culturelles	1
Centre d'Études Nord-Américaines	1
Centre d'Anthropologie Religieuse Européenne	1
Centre d'Analyse et d'Interventions Sociologiques	1
Centre d'Études Africaines	1
Total	49

Distribution basée sur l'affiliation institutionnelle des chercheurs "invités". Pour les chercheurs "invités" affiliés à deux centres, les deux sont pris en compte. Dans les cas où deux personnes invitaient conjointement, leur centre d'invitation commun est seul mentionné. Si les deux étaient rattachées à deux centres différents, les deux sont prises en compte.

Source : <http://www.ehess.fr/html/html/7.html> (Janvier 2004).

Le Tableau 8 montre la distribution des chercheurs invités d'Amérique latine dans les centres de recherches de l'EHESS. Moins de la moitié d'entre eux est accueillie par un centre à spécialisation régionale. Presque un tiers (quinze personnes) vient au Centre de Recherches Historiques ; neuf personnes viennent au Centre de Recherches sur les Mondes Américains et quatre au Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain. Les invités latino-américains présentent leurs travaux plus souvent en histoire qu'en études régionales. On doit encore ajouter quatre personnes invitées par des historiens (Centre Louis-Gernet de Recherches Comparées sur les Sociétés Anciennes). Par ailleurs, une personne est

en contact avec un centre de recherche sur l'Amérique du Nord et une autre avec le Centre d'Études Africaines.

Ces résultats montrent que les chercheurs latino-américains sont invités dans des centres plus diversifiés. Même si la majorité de leurs présentations se concentre sur leur région d'origine, contrairement à l'hypothèse de travail, la majorité d'entre eux n'est pas accueillie dans les études régionales sur l'Amérique latine. Cette donnée institutionnelle conduit à penser que, par rapport aux chercheurs africains et asiatiques, les types d'interventions des chercheurs latino-américains concordent plus souvent, dans leurs orientations, aux attentes des laboratoires français.

Les chercheurs invités venant d'Europe et d'Amérique du Nord se distribuent, dans les années 2001-2003, sur un ensemble diversifié de centres de recherche.

Les 225 invitations se distribuent sur 52 centres de recherche différents. Le centre de l'EHESS qui invite le plus est le Centre de Recherches Historiques, avec 31 invitations, suivi par le Centre d'Études Hispaniques (CEH) (15), le Centre de Recherches Interdisciplinaires sur l'Allemagne (CRIA) (14) et le Centre d'Histoire et de Théorie des Arts (11). La concentration est beaucoup moins forte que dans le cas des invités venant des pays du Sud. Par ailleurs, le tableau 9 révèle que les centres spécialisés régionalement sur l'Europe et l'Amérique du Nord forment la minorité des centres recevant des invités des pays du Nord. Nous compterons parmi ces structures-là le CEH, le CRIA, le Centre d'études nord-américaines, éventuellement le Centre d'études byzantines, néo-helléniques et Sud-est européens et le Centre d'anthropologie religieuse européenne. Toutefois, les deux premiers apparaissent sur les premiers rangs de la distribution, ce qui demande une analyse plus détaillée. On observe, en effet, que le CEH reçoit 8 des 14 chercheurs espagnols ainsi que les 4 Portugais qui viennent à l'EHESS entre 2001 et 2003. Cela souligne, *grosso modo*, le constat de la marginalisation relative des pays sud-européens à l'intérieur de l'Europe. Il en est de même pour les 8 invités de la Grèce qui viennent tous, ou au Centre d'études byzantines, néo-helléniques et Sud-est européens, ou à la Direction d'étude sur la Grèce moderne et contemporaine. En même temps, 11 Allemands sont invités par le CRIA, ce qui laisserait supposer ici une tendance semblable ; toutefois, il ne s'agit même pas de la moitié des 24 chercheurs Allemands. Cela est encore plus vrai pour les invités d'Amérique du Nord : seuls 10 des 75 États-Uniens viennent au Centre de recherches sur les mondes américains ou au Centre d'études nord-américaines (et aucun des 10 Canadiens). La plupart des chercheurs du Nord invités à l'EHESS se distribuent donc sur un ensemble de centres beaucoup plus diversifiés et, surtout¹⁴, dans tous les domaines des sciences sociales.

14- Il est normal qu'ils se distribuent de manière plus diversifiée, puisqu'ils sont aussi beaucoup plus nombreux, et que la probabilité de les retrouver dans une plus grande quantité de centres est plus forte.

Tableau 9
Professeurs invités européens et nord-américains à l'EHESS, par centre d'accueil, 2001-2003

Centre d'accueil à l'EHESS	Nombre de chercheurs invités
Centre de Recherches Historiques	31
Centre d'Études Hispaniques	15
Centre de Recherches Interdisciplinaires sur l'Allemagne	14
Centre d'Histoire et de Théorie des Arts	11
Centre d'Histoire Sociale de l'Islam Méditerranéen	8
Études Sociales et Politiques des Populations, de la Protection sociale et de la Santé	8
Centre Louis Gernet de Recherches Comparées sur les Sociétés Anciennes	7
Direction d'Études sur la Grèce Moderne et Contemporaine	7
Centre d'Études Nord-Américaines	6
Approches Historiques des Mondes Contemporains	5
Centre Alexandre-Koyré – Histoire des Sciences et des Techniques	5
Centre d'Étude des Normes Juridiques	5
Centre d'Études Byzantines, Néo-Helléniques et Sud-Est Européens	5
Centre de Sociologie du Travail et des Arts	5
Groupe d'Anthropologie Scolastique	5
Institut de Recherche Interdisciplinaire sur les Enjeux Sociaux	5
Sociologie, Histoire, Anthropologie des Dynamiques Culturelles	5
Centre d'Études de l'Inde et de l'Asie du Sud	4
Centre de Recherches sur les Arts et le Langage	4
Centre Edgar Morin	4
Centre François Simiand	4
Groupe d'Anthropologie Historique de l'Occident Médiéval	4
Laboratoire d'Anthropologie Sociale	4
Centre d'Études Interdisciplinaires de Faits Religieux	3
Centre d'Histoire du Domaine Turc	3
Centre de Recherches Politiques Raymond Aron	3
Laboratoire d'Anthropologie et d'Histoire de l'Institution de la Culture	3
Laboratoire de Démographie Historique	3
Textes et Littératures	3
Divers et non classifié (de 1 à 2 invités par centre)	36
Total	225

Distribution basée sur l'affiliation institutionnelle des chercheurs "invités". Pour les chercheurs "invités" affiliés à deux centres, les deux sont pris en compte. Dans les cas où deux personnes invitaient conjointement, leur centre d'invitation commun est seul mentionné. Si les deux étaient rattachées à deux centres différents, les deux sont prises en compte.

Source : <http://www.ehess.fr/html/html/7.html> (Janvier 2004).

Conclusion

Cette courte analyse provisoire confirme très globalement l'hypothèse d'une division inégale du travail scientifique en sciences sociales au niveau international. Il semble que les mêmes mécanismes empêchent les représentants des continents du Sud d'intégrer le noyau central des activités dans leurs domaines respectifs, notamment en ce qui concerne les publications¹⁵. Les revues spécialisées en études régionales sont plus accessibles aux sociologues du Sud que les revues en sociologie générale, plus prestigieuses. Par conséquent, leur contribution reste largement invisible pour les pairs de leur propre discipline.

Lander (2004) complète cette hypothèse en critiquant la structuration disciplinaire des universités du Sud comme un « instrument de colonisation interne », « dans la mesure où elle forme partie d'un imaginaire selon lequel la société libérale industrielle apparaît comme le modèle de l'ordre social moderne et comme le chemin envers lequel, inexorablement, avance l'humanité, le patron de référence qui permet de constater l'infériorité ou le retard des autres » (Lander, 2004 : 171-172). Nous avons vu, toutefois, que certains facteurs des dynamiques scientifiques internes des régions « périphériques », à savoir les stratégies des chercheurs et les politiques nationales de la recherche, sont également à prendre en compte pour comprendre la reproduction de la domination. Quelles sont les réponses des chercheurs des pays du Sud ? Et, surtout, celles des politiques de recherche que conduisent (s'ils en conduisent) leurs États ? Dans quelle mesure confortent-elles ou contrarient-elles cette logique de reproduction de la domination ? Presque tout, ici, est à découvrir.

Reste que quelques travaux récents commencent à réfléchir aux possibles conséquences épistémologiques de ces distorsions au niveau institutionnel et à celui de la division du travail scientifique en sciences sociales dans leur dimension internationale (Connell, 2007 ; Keim, 2008b). Ils révèlent la tendance de l'Occident à marginaliser les sociétés, les expériences sociales et la production socio-scientifique des continents du Sud, sans réaliser que celui-ci contredit par là l'aspiration universaliste de la science – et des sciences sociales – qu'il prétend porter.

15– Ceci a été exprimé à plusieurs reprises dans des entretiens personnels avec des chercheurs sud-africains, menés en 2004 aux Universités de KwaZulu Natal, Cape Town et Witwatersrand (Keim, 2008a).

BIBLIOGRAPHIE

ALATAS (S.-F.), 2006, *Alternative discourses in Asian social science. Responses to Eurocentrism*, New Delhi, Sage Publications.

ANDRADE CARREÑO (A.), 1998, *La sociología en México: temas, campos científicos y tradición disciplinaria*, México, UNAM.

BABER (Z.), 2003, « Provincial universalism. The landscape of knowledge production in an era of globalization », *Current Sociology*, vol. 51, n° 6, pp. 615-623.

CONNELL (R.), 2007, *Southern theory. The global dynamics of knowledge in social science*, Allen & Unwin, Polity press.

DUSSEL (E.), 2003, « Europa, modernidad y eurocentrismo », in E. Lander (dir.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 41-54.

GAILLARD (J.) (dir.), 1996, *Coopérations scientifiques internationales. Les sciences hors d'Occident au XX^e siècle*, vol. 7, Paris, ORSTOM.

GAILLARD (J.), 1999, *La coopération scientifique et technique avec les pays du Sud. Peut-on partager la science ?*, Paris, Karthala.

GAILLARD (J.) & SCHLEMMER (B.), 1996, « Chercheurs du Nord, chercheurs du Sud : itinéraires, pratiques, modèles : un essai d'analyse comparative », in R. Waast (dir.), *Les sciences au Sud – état des lieux. Les sciences hors d'Occident au XX^e siècle*, vol. 6, Paris, ORSTOM, pp. 113-137.

HOUNTONDJI (P.-J.), 1990a, « Scientific dependence in Africa today », *Research in African Literatures*, vol. 21, n° 3, pp. 5-15.

HOUNTONDJI (P.-J.), 1990b, « Recherche et extraversion : éléments pour une sociologie de la science dans les pays de la périphérie », *Africa Development*, vol. 15, n° 3/4, pp. 149-158.

HOUNTONDJI (P.-J.), 1994, « Démarginaliser », in P.-J. Hountondji (dir.), *Les savoirs endogènes : pistes pour une recherche*, Dakar, CODESRIA, pp. 1-37.

HOUNTONDJI (P.-J.), 2001/02, « Le savoir mondialisé : déséquilibres et enjeux actuels », Conférence organisée par l'Université de Nantes/Maison des Sciences de l'Homme Guépin : *La mondialisation vue d'Afrique*, Année Universitaire 2001/2002, www.msh-alpes.prd.fr/guepin/afrique/charpar/cfpaulin.pdf (Oct. 2003).

KEIM (W.), 2008a, *Vermessene Disziplin. Zum konterhegemonialen Potential afrikanischer und lateinamerikanischer Soziologien*, Bielefeld, transcript.

KEIM (W.), 2008b, « Distorted universality – internationalization and its implications for the epistemological foundations of the discipline », *Canadian Journal of Sociology*, vol. 33, n° 3, pp. 555-574.

LANDER (E.), 2004, « Universidad y producción de conocimiento : reflexiones sobre la colonialidad del saber en América Latina », in I. Sánchez Ramos & R. Sosa Elízaga (dir.), *América Latina : los desafíos del pensamiento crítico*, México, Siglo XXI, pp. 167-179.

MCDANIEL (S.-A.), 2003, « Introduction: the currents of sociology internationally – preponderance, diversity and division of labour », *Current Sociology*, vol. 51, n° 6, pp. 593-597.

MIGNOLO (W.), 2004, « Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica », in I. Sánchez Ramos & R. Sosa Elízaga (dir.), *América Latina : los desafíos del pensamiento crítico*, México, Siglo XXI, pp. 113-137.

MKANDAWIRE (T.), 1989, « Problems and prospects of the social sciences in Africa », *Eastern Africa Social Science Research Review*, vol. 5, n° 1, pp. 1-12 (<http://www.ossrea.net/cassrr/jan89/thandi.htm>) (Août 2005).

PETITJEAN (P.), JAMI (C.) & MOULIN (A.-M.) (dir.), 1992, *Science et empires – histoire comparative des échanges scientifiques. Expansion européenne et développement scientifique des pays d'Asie, d'Afrique, d'Amérique et d'Océanie*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

POLANCO (X.) (dir.), 1990, *Naissance et développement de la science-monde – production et reproduction des communautés scientifiques en Europe et en Amérique latine*, Paris, La Découverte.

POLANCO (X.), 1992, « World-Science: How is the history of world-science to be written? », in P. Petitjean et alii, *op. cit.*, pp. 225-242.

SITAS (A.), 2004, *Voices that reason – theoretical parables*, Pretoria, UNISA Press.

SITAS (A.), 2006, « The African Renaissance challenge and sociological reclamations in the South », *Current Sociology*, vol. 54, n° 3, pp. 357-380.

WAAST (R.), 2002, « Science in Africa: an overview », in J. Mouton, R. Waast & F. Ritchie (dir.), *Science in Africa – Proceedings of a symposium*, Somerset West, University of Stellenbosch, pp. 37-61.

WAAST (R.), 2003, « Science in Africa: from institutionalization to scientific free markets », *Science, Technology & Society*, vol. 8, n° 2, pp. 153-181.

WALLERSTEIN (I.) (dir.), 1996, *Ouvrir les sciences sociales : rapport de la Commission Gulbenkian pour la restructuration des sciences sociales*, Paris, Descartes & C^{ie}.

COOPÉRATION SCIENTIFIQUE ET DÉBAT SUR LES « SCIENCES SOCIALES AFRICAINES » AU CODESRIA

*Aboubacar Abdoulaye BARRO**

La recherche en sciences sociales dans le continent africain n'échappe en aucune manière aux contraintes soulevées par « la division internationale du travail scientifique ». Les chercheurs, formés au Nord comme au Sud, coopèrent en particulier avec des institutions et des chercheurs des métropoles de sciences (publications dans les revues, projets de recherches, consultances). Les laboratoires de recherches du continent, même s'ils revendiquent dans leur discours une autonomie (cas du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique – CODESRIA) par rapports aux institutions de recherches du Nord, ne négligent pas pour autant les projets de coopération avec celles-ci. Ne serait-ce que parce qu'une part négligeable des subventions publiques est consacrée, par exemple, à la recherche, l'argent public ne servant le plus souvent qu'au fonctionnement des universités (salaires des enseignants et chercheurs, du personnel administratif, entretiens de locaux et dépenses courantes). Les centres de recherches en sciences sociales sont quasiment tous cantonnés dans les frontières nationales et ne disposent pas de moyens financiers leur permettant de diffuser les résultats de leurs travaux – l'Afrique du sud, récemment sortie du régime d'apartheid, constituant une exception.

Dans ce contexte général, un centre de recherche panafricain comme le Codesria peut-il aider la recherche à survivre, contribuer à la conduite de travaux originaux et atténuer la dépendance de la recherche africaine ?

Naissance et vocation du Codesria

Créé en 1973, le Codesria est l'institution panafricaine la plus importante en sciences sociales en Afrique, du moins par son ancienneté et par son agenda de recherche très ambitieux. Elle mobilise des chercheurs venus de tout le continent (anglophones, francophones, arabophones, lusophones) à travers les programmes de recherche, séminaires, ateliers et colloques (mobilisation de plus

*- Sociologue. Email : abarrofr@yahoo.fr.

de 5 000 chercheurs dans ce type d'activités entre 1973 et 2006, participation de plus de 500 chercheurs africains et non africains lors des assemblées générales tenues tous les trois ans). Cependant, elle n'offre pas de position statutaire pour les chercheurs, qui viennent des universités et centres de recherches du continent mais qui s'appuient sur l'institution dans le cadre de leurs activités de recherches (fonctionnement, publications, participations aux activités du centre). Le personnel permanent du Codesria est composé d'une cinquantaine d'employés, en plus des postes de chargés de programme, en nombre assez limité.

Son orientation panafricaine l'oblige à varier ses projets de coopération qui dépassent le lien traditionnel *colonie/métropole*¹, ce qui fait la richesse et la variété des publications de ses chercheurs. Si, au niveau des États, on ne peut pas encore parler de manifestations "contre-hégémonique", la vocation panafricaine affirmée par le Codesria comporte bien cette dimension, au moins sous-jacente, et présente dès son origine. En effet, malgré son manque de moyens financiers (dépendance matérielle) et les nombreuses polémiques sur ses paradigmes de recherches, cette institution de recherche tente, au moins par le contenu de ses thématiques, d'échapper à la "dépendance intellectuelle"². Ce programme, même s'il n'est que partiellement rempli et qu'il provoque des tensions au sein de l'institution, arrive néanmoins à la légitimer. Cette posture "contre-hégémonique", adoptée depuis sa fondation en 1973, est aussi tenue sous une forme de tension avec l'extérieur, surtout à travers l'attitude des premiers chercheurs du Codesria à l'égard des études africanistes occidentales³. Paradoxalement, la position critique et parfois contestable, scientifiquement, de ses pionniers à l'égard de ces africanistes est une sorte de continuation du contentieux colonial, alors même que ces chercheurs non-africains ont toujours combattu la colonisation.

Il est incontestable que la vocation panafricaine du Codesria, par le nombre d'acteurs qu'il mobilise, la richesse de ses activités dans le continent, contribue à le placer dans une position de rupture par rapport aux métropoles de sciences, en la légitimant aussi bien auprès de la communauté scientifique africaine qu'étrangère. Mais cette reconnaissance reste plutôt symbolique. Suffit-elle à pérenniser

1- Voir la liste de ses bailleurs : Agence suédoise pour la coopération (SIDA/SAREC), CRDI (Canada), Fondation Ford, Fondation Mac Arthur, Carnegie Corporation, Ministère norvégien des affaires étrangères, Agence danoise pour le développement international, sans oublier les ONG, les organisations affiliées aux Nations unies et les États africains (cf. www.codesria.org).

2- Cette politique d'autonomie est d'ailleurs clairement affichée par le Codesria dans sa « Politique de publication et de dissémination », dont le premier objectif est de « contribuer de façon avisée aux efforts de redressement des asymétries Nord/Sud qui continuent, de façon générale, à déterminer la production de savoir à l'échelle globale et qui ont poursuivi l'étude de l'Afrique en particulier » (cf. www.codesria.org/french/publications).

3- C'est notamment le cas de T. Mkandawire, A. Mafeze, Z. Ki-Zerbo.

un programme intellectuel pour une institution toujours dépendante, plus ou moins, des fonds de bailleurs étrangers d'abord, dans un contexte globalisé ensuite, où les questionnements théoriques sont de moins en moins idéologiques et territorialisés ?

État-nation et recherche en Afrique

La période postcoloniale en Afrique est caractérisée par une sorte d'euphorie où, dans une dynamique de reconstruction nationale, les États récemment sortis de la domination coloniale mettent en place, au fur et à mesure, des universités pour former les nouvelles élites africaines. De fait, l'université africaine moderne « est bien une création postcoloniale » (Codesria, 2007 : 4), avec une réelle dynamique dans les milieux universitaires animés par des associations d'historiens (Association des historiens africains, dirigée par Joseph Ki-Zerbo de 1975 à 1995), de sociologues, de politologues, de philosophes, d'économistes. Ces élites africaines étaient convaincues que la consolidation de l'État-nation était le moteur du développement économique et social du continent. Ce projet devait donc être porté par la mise en place d'un enseignement supérieur. Non seulement cet optimisme de départ fut détruit par les échecs économiques, mais il se heurta aussi, dans certains pays, à un arbitraire issu de dictatures et de conflits aussi destructeurs que le système colonial récemment combattu par les intellectuels africains. Les projets nationalistes ont nourri les luttes pour l'indépendance, mais l'euphorie des intellectuels tirée du mouvement de décolonisation et des théories du développement a vite été supplantée par la déception née de l'effondrement de l'État-nation. Ce désenchantement des intellectuels est d'autant plus marqué que leurs États respectifs, devenus indépendants, avaient de réels besoins en sciences et en techniques. Et la volonté de sortir complètement de la tutelle de l'ancien système colonial et de construire des États modernes légitime davantage encore ce besoin.

Les échecs économiques et la situation politique de la plupart des pays africains ont mis un coup d'arrêt au développement du modèle universitaire, et on assiste au délabrement des structures universitaires et à la fuite des cerveaux. S'y ajoute un contexte de violences politiques croissantes, qui n'épargne pas les universitaires. D'ailleurs, dans toutes les activités scientifiques (publications, colloques, ateliers)⁴ apparaît une trame de fond qui consiste à reconsidérer les

4- C'est notamment le cas dans les programmes collaboratifs tels que : « Société civile et gouvernance en Afrique de l'Ouest », « Recherche sur la paix » ou « Marginalisation, jeunesse et trafic liés aux conflits en Afrique de l'Ouest et du centre ». Cette lecture différente du continent est encore plus visible dans les publications sponsorisées par le Codesria (voir le « Catalogue 2008 », www.codesria.org).

thèses préconçues sur l'Afrique. En effet, les conflits et les crises économiques sont lus dans une perspective beaucoup plus optimiste. Et une approche originale est produite dans une tentative de compréhension des systèmes politiques en Afrique, dont les reconstructions passent souvent par des bouleversements profonds (coups d'État militaires, guerre civile, corruption). Le continent, en particulier la partie subsaharienne, est « dans une conjoncture de crise économique, de politiques d'ajustements structurels qui en sont les conséquences, de pressions idéologiques concernant les droits de l'homme [...]. Les sociétés africaines tentent de sortir des logiques dévastatrices du parti unique » (Diouf, 1992 : 233). Cette perspective remet en cause un certain pessimisme noté à l'égard de la marche du continent. De fait, certains bouleversements qualifiés de crises en Afrique sont une tentative de reconstruction de l'État qui n'a pas encore complètement jugulé les effets de la colonisation. Cette reconstruction est souvent synonyme d'arbitraires, d'accaparement des richesses, de violences, surtout à l'égard d'une société civile autonome, mais l'hypothèse générale est que, dans beaucoup de cas, ces bouleversements sont aussi des étapes par lesquelles le continent doit passer. Ces étapes renvoient plutôt à des « crises de transition » (Courbage & Todd, 2007 : 33). Ces deux auteurs se concentrent dans leur ouvrage essentiellement sur les bouleversements qui traversent le monde musulman, mais la question de la notion de « transition » peut être appliquée à l'Afrique : dans les deux cas, notent-ils, « l'erreur fondamentale consiste en réalité à présenter les crises idéologiques ou religieuses comme des phénomènes de régression. Il s'agit au contraire de crises de transition durant lesquelles la modernisation désoriente les populations et déstabilise les régimes politiques [...]. On attribuera – on attribue déjà – à la persistance du tribalisme ou à d'autres phénomènes archaïques, des affrontements qui constituent en définitive une crise de modernité » (*ibid.*, p. 38).

Par ailleurs, la multiplication des universités en Afrique a remplacé une politique d'implantation de grands pôles régionaux (Makerere, Dar-es-Salaam, Dakar, Fourah Bay, Ibadan, Legon, Khartoum, Le Caire, Alger) favorisant le développement d'entités provinciales. Il s'y ajoute une détérioration du climat politique et économique dans les années 1970. La création des universités, partout en Afrique, était considérée comme une nécessité par les intellectuels et les hommes politiques de chaque lieu, dont certains parlaient en même temps de panafricanisme. Ceci a eu pour conséquence la multiplication de micro-universités dans des « micro-États ». Seules quelques universités comme celles du Caire, de Dakar, des universités anglophones (Makerere, Ibadan), ou celles de Dar-es-Salaam et d'Alger, entre autres, pouvaient réellement être considérées comme étant de dimension internationale.

« L'une des conséquences de la "dé-régionalisation" et de la "dé-internationalisation" des universités en Afrique dans la période qui a suivi les années 70

a été la réduction des possibilités déjà limitées sur le continent du travail en réseau transfrontalier et panafricain. Ce qui pose aussi le problème de la création d'un environnement permettant aux institutions africaines de s'engager dans un processus d'apprentissage réciproque de manière à renforcer les bases institutionnelles de la production de la connaissance sur le continent africain. La décision des membres fondateurs institutionnels du Codesria de créer le Conseil a été essentiellement motivée par le désir de mettre en place un forum continental structuré dans le cadre duquel, outre les objectifs scientifiques qu'ils souhaitent poursuivre, ils pourraient partager leurs expériences en matière de création d'institutions et travailler ensemble au renforcement mutuel. » (Codesria, 2007 : 8)

Bien qu'ayant accédé à "l'Indépendance", les pays africains sont, dans les années 1970, toujours dans un rapport de dépendance avec l'ancien pays colonisateur, dont ils ont d'ailleurs conservé le modèle politique. Les élites qui ont porté le projet du Codesria souhaitaient mettre en place une institution panafricaine qui, non seulement, surmonterait les effets de la crise économique, mais dépasserait aussi les barrières linguistiques héritées de la colonisation. Issues de disciplines diverses (histoire, anthropologie, économie), elles ont surtout été influencées par le marxisme et le panafricanisme. Mais la trame de fond de leur posture, bien qu'inspirée souvent par le marxisme et par une formation intellectuelle effectuée en Occident, est caractérisée par une sorte de tension entre un besoin d'universel, surtout avec une ouverture vers l'Occident, et un souci d'originalité – d'où la mise en avant des idées panafricaines. Cette tension apparaît notamment dans les thèses de l'économiste Samir Amin⁵, de l'historien Joseph Ki-Zerbo⁶, de l'anthropologue Archie Mafeje⁷. Chez l'économiste égyptien (cf. Amin, 1993), membre à une période du Parti communiste français, l'itinéraire ira du marxisme soviétique, avec lequel il prendra ses distances, à la théorie anti- puis alter- mondialiste, en passant par le maoïsme. L'anthropologue sud-africain Archie Mafeje marquera quant à lui les débats au Codesria dans une posture très réactive face à l'anthropologie africaniste occidentale, qu'il accuse d'être viciée à la base puisque reposant sur l'altérité, qui débouche à son tour sur le racisme. L'auteur prétend déconstruire d'autre part l'idéologie du tribalisme (Mafeje, 1970)⁸ ; membre du comité scientifique du Codesria tout comme Samir Amin, il décèdera en 2007. Il anime alors aussi des débats aux relents très polémiques à travers son *Bulletin* et dans la *Revue africaine de sociologie*. Il faut préciser qu'Archie Mafeje, d'origine sud-africaine, a été très marqué par le régime de l'apartheid. Pour lui, la colonisation a

5- Il a été le premier secrétaire exécutif du Codesria de 1973 à 1975.

6- Cf. en particulier Ki Zerbo, 1972 a et b.

7- Cf. en particulier Mafeje, 1970.

8- Voir à ce propos Mkandawire, 1995.

prétendu défendre les cultures traditionnelles alors qu'elle a tout fait pour diviser les ethnies et c'est cette entreprise impériale que Mafeje qualifie, dans un titre d'article (Mafeje, 1970), d'« idéologie du tribalisme ».

Le Codesria, excepté ce qui pourrait être appelé la parenthèse Achille Mbembe, a été dirigé par des intellectuels très marqués par le contexte tiers-mondiste ou afro-centré. Depuis le mandat de Mbembe comme secrétaire exécutif (1996-2000), la posture du centre est moins radicale que dans le passé. Depuis la création du centre par Samir Amin jusqu'en 2010, le Codesria a eu sept secrétaires exécutifs : Samir Amin, de 1973 à 1975 ; Abdallah Burja, de 1975 à 1985 ; Thandika Mkandawire, de 1985 à 1996 ; Achille Mbembe, de 1996 à 2000 ; Adebayo Olukoshi, de 2001 à 2009 ; enfin, Ibrema Sall depuis 2009.

Le mandat institutionnel du Codesria est mis en place dans un contexte difficile d'inégalités aussi bien « géographiques que scientifiques » (Codesria, 2007 : 2) entre les différents pays d'origine des chercheurs qui le composent. Il faut aussi composer avec les deux héritages assez lourds qui ont déjà donné forme à la recherche africaine : celui des sciences coloniales et celui des sciences nationales. Les premières ont été « enrichies » mais non annulées avec la nationalisation des instituts de recherches dans les années 1970. Celle-ci procède alors d'une politique d'africanisation des postes de recherches et d'enseignants-chercheurs. Mais le problème des institutions de recherche en Afrique est moins un problème d'africanisation des ressources humaines qu'un manque de moyens financiers régulièrement fournis par des États politiquement stables. En outre, aujourd'hui, toutes les ressources humaines souhaitables existent sur le continent. Mais la majorité reste formée dans les métropoles de sciences, et, surtout, un certain nombre des enseignants et des chercheurs africains en poste s'expatrient après des expériences décevantes dans leur pays d'origine.

Les inégalités Nord/Sud dans la recherche

Si les sciences nationales ont succédé aux sciences coloniales, la recherche du Nord est toujours restée présente sur le continent africain. Elle est devenue, après les indépendances, une « recherche pour le développement », ce qui n'empêche pas les inégalités de perdurer entre les structures de recherche du Nord et du Sud. Ces inégalités orientent les rapports de force en défaveur du Sud, non pas pour des raisons purement scientifiques ou technologiques mais en raison de situations économiques et politiques quelquefois désastreuses dans le continent. La plupart des chercheurs africains travaillent dans le cadre d'un agenda de recherche du Nord à travers l'intégration dans des groupes de recherches transnationaux qui transforment les structures locales en simples « prestataires de service ».

S'ajoutent à cela toutes les ambiguïtés que comporte le terme de "recherche pour le développement". Celle-ci a fait l'objet de réflexions critiques. Luc Cambrézy (1996) assimile par exemple la recherche pour le développement à de l'ingérence scientifique, au même titre qu'existe une ingérence humanitaire. Ceci est d'autant plus vrai quand les rapports entre deux institutions du Nord et du Sud se font dans une inégalité totale, les signatures des conventions de recherche mettant au jour les inégalités structurelles : inégalités des moyens financiers, inégalités des statuts de chercheurs favorisant la domination des métropoles de sciences. La difficulté la plus grande, note l'auteur, tient à la question de la « légitimité » et de la « finalité » d'une recherche faite au Sud, financée et orientée par le Nord. Citant le cas de l'ORSTOM⁹, il note que ses chercheurs ont eu de plus en plus de mal à justifier leur présence dans les pays en développement ; même le changement d'intitulé de l'institution (devenu en 1998, IRD : Institut de Recherche pour le Développement) n'a pas suffi à dissiper les malentendus avec le Sud dans la mesure où le terme de développement renvoie à un modèle du Nord que les pays du Sud "devraient" adopter.

Dans ce contexte, on comprend parfaitement les enjeux que fait naître la naissance d'une organisation comme le Codesria, qui adopte dès le départ une posture africaniste radicale, non seulement du point de vue des rapports politiques Nord/Sud mais aussi du point de vue scientifique, avec le projet de mettre en place une science sociale dite "africaine". Ce positionnement n'a pas toujours facilité les rapports entre les africanistes du Nord et les chercheurs à l'origine de la création du Codesria. Parmi ces derniers, des intellectuels comme Mkandawire, Samir Amin, Joseph Ki-Zerbo, Archie Mafeje se rattachent, on l'a dit, à une tradition marxiste très forte. En raison de leur présence, la recherche du Nord est toujours vue sous l'angle des rapports de domination. Ces autorités ont toujours été très présentes dans les comités scientifiques et le secrétariat général du Codesria. D'ailleurs, les discours du nouveau secrétaire exécutif Ibrahima Sall, élu en 2008/2009, et de son prédécesseur, le Nigérian Adébayo Olukoshi, reflètent parfaitement la filiation avec l'économie politique marxiste qui a caractérisé la posture d'un personnage comme Mkandawire.

Du côté de certains africanistes français comme Jean-Loup Amselle, anthropologue, qui a notamment mené des travaux de terrain sur le Mali, la Côte-d'Ivoire et la Guinée¹⁰, les postures d'un centre comme le Codesria sont sujettes à suspicion dont, pense le chercheur en question, la posture anti-colonialiste, se traduisant en anti-occidentalisme, peut conduire à la tentation de l'enfermement

9- Office de la Recherche Scientifique et Technique d'Outre-mer.

10- L'auteur mène depuis quelques années des travaux sur l'ethnicité, l'identité et le métissage (cf. Amselle, 1990).

identitaire. Dans une interview au titre révélateur, « Critique postcoloniale : attention aux dérapages » (Meyran : 2008), l'auteur affirme : « À Dakar, un institut comme le Codesria (Council for the Development of Social Research in Africa) cherche depuis trente ans à développer un point de vue spécifiquement africain sur les sciences sociales. Or ce centre est traversé depuis sa fondation par des courants opposés, ce qui fait qu'il ne réussit pas à trouver une unité. On ne peut que repérer cependant l'importance d'un discours ambigu quant à la définition de l'"africanité". Parler de "science africaine", c'est là une notion tout aussi problématique que celle, si l'on veut, de "Français de souche". Par exemple, Archie Mafeje souhaitait faire une anthropologie "de l'intérieur", faite par des anthropologues africains pouvant fusionner avec "leur" peuple. Il souhaitait par là s'opposer à la tradition des anthropologues africanistes blancs, teintée selon lui nécessairement de racisme. Plus récemment, quelqu'un comme Mamadou Diouf a cherché à isoler une pensée africaine autonome, fondée sur la tradition orale. Cette démarche pose beaucoup de problèmes : par exemple, les épopées et autres gestes dans les traditions d'Afrique ont-elles valeur de chroniques (reflètent-elles une histoire) ou sont-elles des théories du pouvoir (donc des idéologies) ? On peut se poser la question. Quoi qu'il en soit, les discours africains sur l'Afrique au sein du Codesria peuvent parfois déboucher sur un discours puriste valorisant l'Afrique contre la pensée "européocentrée" (afro-centrisme) ou la xénophobie. Ce type de discours peut avoir des conséquences néfastes sur le plan politique : voyez l'Afrique du Sud. Le président Thabo Mbeki et son ministre de la Santé Manto Tshabalala-Msimang ont affirmé il y a quelques années que le sida n'était pas dû à la contamination par le VIH, mais plutôt au sous-développement engendré par l'impérialisme... Ils sont même allés jusqu'à proposer des traitements du syndrome par du jus de betterave ou de l'ail à la place des médicaments rétroviraux ! On retrouve là l'idée postcoloniale d'une "science africaine" mieux adaptée à la résolution des problèmes africains ».

Ce type de débats, quelquefois très passionnés, se limite aux rapports avec l'ancien colonisateur. Les pays nordiques, par exemple, sont dans un autre type de rapports. Leurs relations avec les pays du Sud sont facilitées par le fait qu'il n'y a pas de passé colonial. De leur point de vue, la posture anticoloniale des institutions comme le Codesria les concerne moins.

En observant la liste des actuels bailleurs du centre, on peut difficilement imaginer un fonctionnement "normal" des programmes de recherche du Codesria sans la coopération avec les pays nordiques (Danemark, Norvège, Suède). Du point de vue historique, l'évolution du financement de ces pays en faveur du Codesria n'a cessé de croître. Le même constat peut être fait avec les pays comme le Canada ou les États-Unis, plus réceptifs au discours sur l'anticolonialisme. Il faut cependant noter que les contributions de la France ont été conséquentes dans les années 1990.

L'idée de créer un paradigme africain au Codesria a eu un impact très important dans le milieu de la recherche. Sa pertinence scientifique peut toujours être discutée – débat sur lequel nous reviendrons –, mais elle a permis de donner une tribune à de jeunes chercheurs africains qui avaient des chances minimales de vulgariser leurs recherches. Comme le montre l'expérimentation des *Working Groups*¹¹, des projets nouveaux ont été initiés, qui montrent comme l'expérience unique du Codesria en Afrique a permis de mettre en réseaux des chercheurs à l'échelle continentale. C'est aussi l'une des rares organisations panafricaines capable de distribuer des bourses à de jeunes doctorants francophones, anglophones, lusophones ou arabophones, qui n'en disposent quasiment pas dans leur pays respectif. Le Codesria a été, pour beaucoup d'entre eux, le seul moyen d'être lus à l'extérieur. Entre 1982 et 1992, cinq grandes revues de sciences sociales éditées dans le Nord n'auraient publié que 233 articles d'auteurs africains (Codesria, 2003 : 27). Dans la même période, une seule revue du Codesria « *Afrique et Développement* » a publié 246 articles, dont plus de 200 d'auteurs africains. C'est le seul éditeur académique à travailler avec quatre langues (ce qui compte sans doute pour beaucoup dans cette visibilité), avec un programme de subvention qui en fait le plus grand dépositaire de thèses en sciences sociales (1500 pièces en fin 2006).

Pour Yann Lebeau¹², le paradigme radical du Codesria (ou panafricanisme) est salutaire dans la mesure où il a créé un mouvement original au côté des africanistes du Nord ; faute de ce type de radicalité, les chercheurs qui sont dans la sphère d'influence du Codesria seraient pris dans le moule des centres de recherches du Nord. Connaissant la faiblesse de la recherche dans les universités et instituts de recherches africains, les chiffres affichés par le Codesria en termes d'adhésion peuvent être considérés comme exceptionnels à l'échelle du continent, du moins pour une organisation de sciences sociales à vocation africaine : à la fois parce qu'ils montrent une capacité de rassemblement de forces actives malheureusement éparses et très en deçà du potentiel théorique des enseignants supposés "chercheurs" ; et parce qu'il témoigne de leur intérêt pour une "ré-institutionnalisation" de la science, malmenée par les gouvernements, par

11– Le système des *Working Group* vise à mobiliser essentiellement la communauté des chercheurs africains autour de problèmes spécifiques touchant tout le continent. Ces questions peuvent être politiques, économiques, sociales, etc. En 1994, par exemple, face aux débats de plus en plus importants sur les questions éducatives, le Codesria avait mis en place le *Working Group on Finance and Education* (WGFE) pour réfléchir sur le financement, la gestion et la planification de l'éducation en Afrique subsaharienne. Il existe aujourd'hui quatre types de groupes de travail : Groupes Multinationaux de travail (GMT), Groupes nationaux de travail (GNT), Réseaux de recherche comparative (RRC), Groupes transnationaux de travail (GTT).

12– *University of East Anglia (Faculty of Social Science)*. Il est aussi l'un des rédacteurs de la *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, éditée par le Codesria. Ses recherches en Afrique ont surtout porté sur l'enseignement supérieur, notamment au Nigéria (cf. Lebeau, 2002, 2003 a et b ; Kassimir, Lebeau & Sall, 2003).

l'ajustement structurel et par le mandarinat, qui l'annihilent dans les établissements classiques et qui l'abandonnent à un pur marché international du travail scientifique. À titre illustratif, à partir de 2006, 650 exemplaires de chacun des livres édités par le Codesria ont été distribués gratuitement aux bibliothèques des universités et centres de recherches. Au-delà de la valeur quantitative du travail de l'institution (publications, activités, mobilisations des chercheurs, poids financiers) et son impact réel dans les milieux de la recherche (universités, centres de recherches), ces actions participent à sa légitimation face à des Facultés africaines de sciences humaines sans grande visibilité à l'échelle continentale, encore moins au niveau international.

Tableau 1
Nombre de membres du Codesria par région en 2006

Afrique Centrale	210
Afrique de l'Est	220
Afrique du Nord	90
Afrique Australe	203
Afrique de l'Ouest	524
Membres Associés	124

Source : Codesria, Rapport annuel 2006.

Tableau 2
Nombre et répartition des membres du Codesria par discipline en 2006

Genre/Études des femmes	30	2,2 %
Anthropologie	53	3,9 %
Géographie	54	3,9 %
Droit	55	4,0 %
Philosophie	55	4,0 %
Littérature	93	6,8 %
Histoire/Archéologie	133	9,7 %
Économie	217	15,8 %
Science Politique	229	6,7 %
Sociologie	298	21,7 %
Autres	154	11,3 %

Source : Codesria, Rapport annuel 2006.

Le statut de membre du Codesria est ouvert, en particulier aux chercheurs africains individuels, aux étudiants et aux institutions africaines de recherche. Une possibilité de jouir d'un statut de membre associé existe néanmoins pour les chercheurs non africains.

Le débat sur l'ouverture du Codesria

Au-delà du déséquilibre (infériorité matérielle, visibilité) Nord/Sud en matière de recherche, la posture "africaine" du Codesria demeure-t-elle viable du point de vue intellectuel dans un contexte de globalisation ? Poser cette question revient à porter le débat sur la place d'une institution panafricaine obligée de communiquer avec les centres de recherches du Nord et dont les chercheurs travaillent aussi avec des collègues en Europe, en Asie, en Amérique latine et, surtout, en Amérique du Nord. Selon Lebeau (entretien, 14 septembre 2009), les positions du Codesria ne constituent pas une barrière à des collaborations avec des chercheurs du Nord. L'institution importe et confronte beaucoup de théories, son caractère panafricain, avec l'utilisation de quatre grandes langues internationales, ne lui interdisant pas de se frotter à beaucoup de traditions philosophiques.

Les Groupes transnationaux de travail du Codesria mènent des recherches sur la mondialisation, ou le rapport avec les chercheurs africanistes du Nord. Ils offrent aux chercheurs africains la possibilité de « réfléchir à tous les aspects des expériences historiques et contemporaines de l'Afrique, au-delà des interprétations tendancieuses auxquelles ils sont souvent confrontés » (Codesria, 2003 : 15). Mais la posture essentiellement sous-tendue par le souci de construire des *sciences sociales africaines* a suscité un débat profond au sein même de l'organisation – du moins à une période donnée.

63

Le débat sur les orientations intellectuelles

Cette position "essentialiste" a fait l'objet d'une vive polémique au sein même du conseil, particulièrement sous le mandat de l'historien d'origine camerounaise Achille Mbembe (1996-2000). Ce chercheur publie dans *Public Culture* un article intitulé « Les écritures africaines de soi » (Mbembe, 2001)¹³ dans lequel il prône une « nouvelle » recherche à travers la critique des « récits nationalistes ». Ce type de récits, pense-t-il, territorialise la production de la connaissance en Afrique.

13– Traduit en 2002 dans *Public Culture*, vol. 14, n° 1, avec un dossier comportant des réponses de onze chercheurs, africanistes ou non.

Cette nouvelle lecture remet clairement en cause l'héritage laissé au Codesria par une génération quasi-vénérée dans laquelle figurent l'économiste Samir Amin, Amina Mama, Archie Mafeje, Mkandawire, etc. Achille Mbembe développe une critique très forte à l'égard du discours intellectuel africain sur l'identité. Celle-ci ne doit pas se construire, dit-il, sur une opposition systématique à l'Occident. Et le discours sur soi ne doit pas se faire sur le mode « liturgique de la victimisation ».

Au-delà des critiques de l'afro-radicalisme, des auteurs comme Godwin Rapando Murunga¹⁴ (Murunga, 2004) montrent en fait que Achille Mbembe s'attaque directement à ces personnalités très respectées en Afrique. Selon le philosophe sénégalais Souleymane Bachir Diagne¹⁵, « la critique généalogique du discours africain de Mbembe paraît par endroits trop rapide et allusive » (Diagne, 2002 : 621) et il pourfendrait des « arguments que personne n'a défendus » (*ibid.*). Ce débat, qui aurait pu, sur le plan scientifique, être intéressant pour la communauté des chercheurs, a vite été parasité par des procès d'intention faits à l'auteur sur ses penchants idéologiques, et par une vive querelle à l'égard de sa gestion de l'institution. La controverse intellectuelle s'abâtardit rapidement dans une lutte pour le pouvoir. Elle refléta aussi la tension interne liée à une politique de quotas pour l'attribution des postes au Codesria. L'un des grands dilemmes du Codesria est en effet de produire de la qualité scientifique soumise aux règles du *peer reviewing* tout en assumant la nécessaire préférence des travaux financés et un système de quotas linguistiques, de genre, etc., pour promouvoir la recherche des régions/institutions sous représentées.

En fait, l'auteur des « Écritures africaines de soi » ouvrait réellement la discussion sur le discours du centre concernant l'économie politique de l'Afrique, l'origine des conflits, la nature des sciences sociales. Mbembe a tenté d'imposer un nouvel agenda qui, selon Murunga, mettait les États-Unis au premier plan ; il cherchait ainsi de nouvelles sources de financement. La conférence qu'il initia en Afrique du sud, en 1998, avait en effet vu la participation d'un nombre de participants non-africains qui n'étaient pas prévus dans les règlements du Codesria. Le thème de la conférence, « Globalisation et sciences sociales en Afrique », révélait lui-même le changement de cap opéré par Mbembe en tant que secrétaire exécutif, en l'occurrence une tendance à l'internationalisation qui aurait complètement déséquilibré les finances du centre. De fait, pour la première fois, l'importante revue du Codesria, *Afrique et Développement*, qui avait battu des records

14- Professeur à l'université Kenyatta, Nairobi, Kenya et la Northwestern University (USA) en 2004. Il intervient souvent dans le *Bulletin du CODESRIA*.

15- Sa démarche est développée autour de l'épistémologie, ses recherches s'intéressent notamment aux traditions philosophiques de l'Afrique et du monde musulman (cf. notamment Diagne & Ossebi, 1996 ; Diagne, 2001, 2002).

de publication ininterrompus dans le monde de la recherche en Afrique, rencontrait des difficultés de diffusion sous le mandat de Mbembe, quoique jamais le Codesria n'ait reçu autant de dons que sous sa direction.

Ainsi, l'article de Murunga sur la gestion de Mbembe et les réactions des détracteurs de ce dernier, tels que Mafeje, ont complètement occulté un débat fort salubre pour les jeunes générations de chercheurs n'ayant pas vécu la colonisation et se tenant loin du radicalisme ou du nationalisme des décennies précédentes. Entre 1996 et 2000, les différents numéros du *Bulletin du CODESRIA* changent complètement de thèmes ; on y insiste, sous l'impulsion de Mbembe, sur des champs nouveaux tels que la sexualité, la race et le corps. Pour Murunga, ces articles étaient sans doute pertinents en eux-mêmes, mais leur récurrence empêchait la publication des articles locaux au profit des articles de chercheurs étrangers. Cette tendance fera dire à un intellectuel comme Mafeje que « l'Africanité était une ontologie de combat » (Mafeje, 2000 : 66) et qu'il existait des « néophytes qui ont un engouement facile pour la mode » (*ibid.*, p. 66). On voit clairement que les arguments de Mbembe ne trouvent pas de réponses et que les attaques directes portent sur sa gestion. Beaucoup de chercheurs ont d'ailleurs pensé que « Les écritures africaines de soi » n'étaient en fait qu'une réponse de Mbembe à ces critiques en tant que secrétaire exécutif et non un regard nouveau et une remise en cause de l'afro-radicalisme et du nativisme. Au-delà des critiques soulevées par Murunga sur la gestion de Mbembe, qui paraissent légitimes tout en étant purement institutionnelles, il reste que ses détracteurs n'ont répondu que par le mépris et n'ont pas aidé à poser un débat pertinent sur les questions soulevées dans « Les écritures africaines de soi », notamment la critique de l'afro-radicalisme.

Selon Achille Mbembe, cette idéologie est née du contentieux colonial, de la rencontre entre un occident hégémonique et une Afrique dominée. La présence d'un système aussi aliénant que le colonialisme est certes vécue par les Africains comme une sorte de viol. Mais, selon Mbembe, le discours d'une certaine élite africaine et radicale ne permet pas de sortir de la victimisation. Il engendre à son tour un certain racisme ; en conséquence de cette posture radicale, le discours sur soi et sur l'autre paraît sous-tendu par un ressentiment qui s'accroît d'autant plus que le continent africain subit toujours les effets dévastateurs de la colonisation.

Dans son ouvrage *De la postcolonie* (2000 : 9), l'afro-radicalisme et l'afro-centrisme sont considérés comme des idéologies, avec diverses variantes (marxisme, nationalisme, panafricanisme, nativisme et égyptomanie). Achille Mbembe note que « l'Occident est l'objet obscur de leur haine. À l'examen, ces discours n'énoncent aucune parole propre. Au contraire, captés par l'autre, ils sont la manifestation d'un sujet dépossédé de sa subjectivité, de sa voix et de son désir

par le démon dont il est la bête. Acharnés à détruire la cause supposée de l'indignité dont souffrirait le nègre, ils sont l'expression non seulement d'une subjectivité diffractée, voire en contradiction avec elle-même » (*ibid.*, p. 10).

Mais il faut aussi reconnaître que le débat entre Mbembe et ses pairs a lieu dans un contexte qu'Ali El Kenz, actuellement Professeur à l'université de Nantes et membre du comité scientifique du Codesria, analyse comme un renversement de la « hiérarchie des savoirs » (El Kenz, 2005 : 13), où les nouveaux chercheurs africains exerçant dans leur continent d'origine sont en concurrence non seulement avec leurs collègues d'origine africaine installés au Nord – à cause notamment des conditions de travail dans leur pays d'origine –, mais aussi avec les africanistes du Nord dont les postures sont remises en cause par cette nouvelle génération. Leur prétention à construire des paradigmes, qu'elle soit inspirée du nationalisme, du radicalisme ou du panafricanisme est, à tort, note El Kenz, qualifiée d'« ethnocisme » ou, pire, de « racisme ». L'auteur note que ce renversement est identique à celui provoqué, chez les orientalistes, par Edward Saïd dans *L'orientalisme* (Seuil, 1980). Et, note-t-il, une auteure occidentale comme Catherine Coquery-Vidrovitch (s'appuyant sur Amselle, 1990) fait remarquer « l'angoisse de certains chercheurs africanistes qui craignent la concurrence des chercheurs africains sur les postes universitaires en France » (Coquery-Vidrovitch, 2003 : 53). Elle note par ailleurs la même réaction, en Allemagne, des chercheurs autochtones à l'égard des « islamologues » turcs et arabes formés dans les universités allemandes. Ces prises de positions notées par Ali El Kenz sont certes minoritaires, mais elles peuvent aider à expliquer certaines polémiques dans le milieu de la recherche africaine.

Influences du Codesria dans le monde de la recherche en Afrique

La politique de publication

Le milieu africain de la recherche est particulièrement confronté aux problèmes de diffusion des connaissances. À ses débuts, le Codesria a lui aussi eu de sérieuses difficultés à publier les travaux de ses chercheurs. Une politique de « dissémination » élaborée a été mise sur pied beaucoup plus tard avec le recrutement d'un personnel destiné à ce type d'activité. Aujourd'hui, malgré toutes les difficultés rencontrées dans ce domaine, l'institution arrive à maintenir la publication d'une dizaine de revues bilingues et multilingues¹⁶. En dehors de

16– Les revues du Codesria sont : *Afrique et développement*, périodique trimestriel bilingue consacré aux questions de développement ; *Afrika Zamani : Revue annuelle d'histoire*, pour le compte de l'Association des Historiens Africains ; *Identité, Culture et Politique : un dialogue afro-asiatique*, revue biannuelle du Codesria et de l'*International centre for Ethnic studies* (ICES), Colombi, Sri Lanka ; *L'Anthropologue africain*, revue

ces revues, la visibilité du Codesria est surtout mise en avant à travers la publication d'un bulletin, support trimestriel d'information des chercheurs en sciences sociales le plus connu du Codesria¹⁷. Et il sert souvent de lieu de débats et de controverses, comme ce fut cas entre Mbembe et ses détracteurs. L'analyse de ses éditoriaux renseigne sur l'agenda du Codesria et les positionnements idéologiques du Conseil. Sa parution trimestrielle est, avec une variété de problématiques, une réelle opportunité pour les jeunes chercheurs. Des accords sont établis avec un réseau d'éditeurs extérieurs, comme Karthala pour la langue française, ou l'*African Books Collective*, qui se charge de diffuser les publications du Codesria en anglais, en Europe et en Amérique du nord. Le Service de documentation existe depuis 1983, avec le Centre d'information et de documentation (CODICE)¹⁸.

Cette politique, associée à une intense animation scientifique, a permis de composer l'un des réseaux de chercheurs les plus importants en sciences humaines et sociales sur le continent, notamment par ceux de stature internationale réunis lors des assemblées générales et dans les différentes activités scientifiques.

Le Codesria dans les rapports Sud-Sud

La difficulté des États africains à établir des relations politiques, économiques et surtout scientifiques n'est plus à démontrer. Beaucoup de projets politiques (Union africaine – UA) et économiques (UEMOA pour l'Afrique de l'Ouest) sont souvent dans l'impasse. Du point de vue économique, des différences notables existent entre les États, et la situation politique varie d'un pays à un autre. Certains États font face à des luttes armées qui détruisent leurs structures économiques, alors que d'autres parviennent à organiser des élections libres et transparentes.

67

biennale de l'Association panafricaine d'Anthropologie ; *Revue africaine de sociologie*, revue semestrielle du Codesria ; *Revue africaine des affaires internationales*, qui promeut l'analyse des questions internationales et leurs conséquences sur le continent ; *Revue africaine des livres*, qui paraît deux fois l'an (anglais, français) et est coédité avec le Forum des Sciences Sociales (Adis Abeba), le Centre national de recherche scientifique en Anthropologie sociale et culturelle (CRASC), basé à Oran ; *Revue africaine des médias*, revue de communication (théorie, pratique de communication dans le continent) ; *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, qui fait état des défis de l'enseignement supérieur et politique et des mutations en cours ; *Sélection afro-arabe pour les sciences sociales*, revue du Codesria et du Centre de recherche arabe du Caire.

17– Sa distribution est gratuite, tirée à 5000 exemplaires (en français, anglais et arabe). Les numéros sont disponibles en ligne sur le site du Conseil. Les différents numéros du bulletin comportent en moyenne une cinquantaine de pages avec des contributions de cinq pages en moyenne.

18– La mise en place du CODICE a notamment permis (cf. *Rapport annuel 2007*, p. 13) : l'abonnement à près de 150 revues scientifiques ; l'abonnement à 4 grandes banques de données en ligne avec accès à 48 bases de données comportant essentiellement des bibliographies de référence ; l'acquisition de 276 publications ; l'élaboration d'un catalogue contenant 850 auteurs et 1 700 publications dans le but de constituer la première bibliothèque des sciences sociales en Afrique ; enfin l'abonnement au système d'archivage JSTOR.

Nous pouvons imaginer, dans ce contexte, les difficultés à établir des réseaux de recherche performants à l'échelle du continent. Si nous considérons les pays francophones d'Afrique, un État établit souvent plus d'accords économiques et scientifiques avec la France qu'avec tous les pays africains réunis. L'expérience du Codesria, malgré ces difficultés, montre une réelle volonté de construire un projet scientifique durable.

Son influence dans certains pays est d'autant plus grande que l'activité scientifique y est précaire. Par exemple, au Mozambique, l'institution a un impact considérable sur les jeunes chercheurs en termes de formation, d'animation scientifique et de production de paradigmes originaux en sciences sociales. En outre, son programme de coopération Sud-Sud a permis d'établir des ponts avec le continent asiatique et l'Amérique latine, notamment dans le cadre :

- ♦ d'un Programme d'échanges Sud-Sud pour la recherche sur les histoires de développement (SEPHIS), qui donne lieu à des tournées de conférences, des ateliers, des distributions de livres, des programmes d'échanges inter Facultés, de la formation, etc. ;
- ♦ d'un Programme de recherche Sud-Sud (CODESRIA-CLASCO-APISA) ;
- ♦ du « Dialogue Afro-Asian ».

L'établissement d'un dialogue avec l'Asie ou l'Amérique latine montre une volonté de se tourner vers d'autres pays et continents du Sud. Il peut aussi servir à montrer aux métropoles de sciences du Nord que d'autres voix sont à développer afin d'atténuer les asymétries entre le Nord et le Sud. Il a notamment abouti à la coédition, en collaboration avec l'*International Centre for Ethnic Studies* de Colombo, au Sri Lanka, de la revue *Identity, Culture, and Politics, An Afro-Asian Dialogue*. Mais c'est grâce au SEPHIS (*South-South Exchange program for Research On The History For Development*), créé en 1994 et soutenu par la coopération hollandaise, que les échanges Sud-Sud se sont le plus développés, avec un axe Afrique-Asie-Amérique latine. Cet ambitieux programme part de l'idée « du déclin des grands récits : théories de la modernisation des années 1950-60 et théories de la dépendance des années 1960-70 » ; comme le souligne J.-L. Amselle, « les responsables de ce programme entendent promouvoir un paradigme à "moyenne portée" ancré dans des situations concrètes » et permettrait de « mettre sur pied une histoire alternative du développement reposant sur le comparatisme » (Amselle, 2008 : 115). Mais cette coopération Sud-Sud, bien qu'ayant permis une activité de recherche assez dense (bourses doctorales, colloques, conférences, publications d'une revue en ligne : *SEPHIS e-magazine*), sans oublier la publication de travaux de chercheurs africains en Asie et en Amérique du Sud, n'a pas échappé aux logiques d'influences et de dominations qui caractérisent toute coopération. Selon Amselle, « étant donné le poids et le prestige du

postcolonialisme et du subalternisme indiens, c'est essentiellement dans le sens Inde-Afrique que se sont effectués les échanges » (*ibid.*, p. 116). L'analyse des réactions des chercheurs africains face à une telle logique (domination Sud-Sud), qui tendrait à reproduire les rapports inégaux Nord-Sud remis en cause depuis les indépendances, reste à faire.

Les chercheurs du Codesria ont aussi eu des rapports avec tout le mouvement des « *Subaltern Studies* », dont l'objectif était de « produire une histoire qui restaure la parole du peuple des "subalternes" et témoigne de sa culture politique autonome, non "prépolitique" ou arriérée mais différente de celle de l'élite » (Pouchepadass, 2004 : 68). Certes, nous dit cet auteur, « il y avait là des traces de romantisme populiste, mais aussi, dès le départ, l'esquisse d'une critique des théories unilinéaires du progrès et de l'État-nation comme incarnation d'une modernité bourgeoise répressive, culturellement homogénéisante et sourde aux aspirations du peuple. En dix ans, cette posture intellectuelle a conduit bon nombre d'historiens subalternistes, partis d'un marxisme critique d'inspiration gramscienne, dans les parages du postmodernisme, et au premier rang du courant intellectuel inspiré par Edward Saïd (et, à travers lui, par Michel Foucault) qu'on appelle la pensée postcoloniale » (*ibid.*).

On imagine bien, avec l'héritage et la posture du Codesria concernant les rapports Nord-Sud, que le thème des "savoirs locaux indigènes" touche un certain nombre d'intellectuels de l'institution panafricaine. Un centre comme le Codesria est le seul à pouvoir construire ce genre de ponts, et ces connexions ont été faites sans l'intermédiaire des pays du Nord. Le développement de ce type de coopérations peut paraître salubre pour la recherche africaine. Cependant, la radicalité de certains chercheurs africains fait craindre à des observateurs européens, et même africains, un enfermement de la recherche du continent. Pourtant, le Codesria peut être un excellent moyen pour décloisonner la recherche, en permettant une circulation et une accumulation des savoirs produits dans les universités et institutions de recherches de pays qui font face à des difficultés économiques empêchant une organisation sérieuse de la recherche. Les activités du Codesria, qui fédèrent les chercheurs du continent par la création de cadres idoines à la réflexion et aux échanges, ont toute la force et le caractère structurant des réseaux.

Les défis du Codesria dans le champ scientifique international

Mais peut-on parler, au vu de l'évolution du Codesria, d'une recherche spécifiquement africaine ? Quels sont les défis à venir dans un champ de moins en moins idéologique ? Il faut préciser que l'existence de divergences idéologiques

fortes, telle que ce fut le cas dans les années 1970 avec la première génération de chercheurs, avait au moins l'avantage de produire un discours "africain" pour ses intellectuels. Que restera-t-il de la posture autonomiste du Codesria si le marqueur idéologique disparaît ? L'avantage de cette disparition est qu'elle permettrait de réellement réfléchir sur la place de l'Afrique en général et du rôle que les acteurs africains y jouent. La faiblesse des économies africaines détermine cependant aujourd'hui en grande partie l'état de la recherche, de sorte que la question d'une construction d'un "paradigme africain dans les sciences sociales" ne paraît pas envisageable. L'exemple de la domination du subalternisme indien dans la coopération Sud-Sud, dont on a parlé, l'atteste.

Conclusion

Le Codesria peut permettre aux chercheurs africains non seulement d'avoir une base de référence locale, mais aussi de s'insérer facilement dans la recherche globale. L'autonomie de l'agenda du Codesria vis-à-vis des contraintes étatiques a toujours été garantie depuis 1973. Ce n'est pas un hasard si l'institution a installé son siège à Dakar (stabilité du Sénégal, ouverture politique et intellectuelle avec le rayonnement de l'Université Cheikh Anta Diop dans les années 1970, présence du président Senghor avec le développement du mouvement de la négritude). Bien entendu, ses administrateurs auraient souhaité une plus forte implication, du moins financièrement, des pouvoirs publics mais, paradoxalement, leur implication limitée pourrait bien être salutaire pour la liberté académique de ses chercheurs et sa prétention panafricaine. Pour diversifier ses sources de financement et, sans doute, pour garder son indépendance, l'institution veille à ce que la part d'aucun de ses bailleurs ne dépasse 30 % de son budget institutionnel. Au niveau international, l'agenda du Codesria, par une lecture africaine des questions économiques, politiques, sociales du continent, vise à atténuer la dépendance intellectuelle vis-à-vis des "métropoles de science" et pourrait rendre les postures plus neutres et moins conflictuelles, notamment avec les nouvelles générations de chercheurs.

Que les rapports avec les métropoles de science soient moins "tendus" et deviennent plus "neutres" – comme c'est le cas avec les pays nordiques – nécessite cependant du temps. Les réactions violentes qu'ont provoquées, par exemple, les critiques de Mbembe à l'endroit de l'afro-radicalisme ou du nativisme ou celles qui ont suivi la publication de *L'Occident décroché* de Jean-Loup Amselle (2008), laissent par exemple apparaître, certes une dimension scientifique profonde, mais davantage et de manière implicite une position réactive très dommageable de la première génération de chercheurs africains qui ont vécu la période coloniale, et les débuts décevants de la construction de l'État-nation en Afrique. L'héritage

colonial et ses conséquences, en partie responsables des difficultés de ces pays, fait que certains chercheurs sont toujours dans une posture d'opposition alors que les questionnements en sciences sociales sont devenus globaux.

BIBLIOGRAPHIE

- AMIN (S.), 1993, *Itinéraire intellectuel*, Paris, L'Harmattan.
- AMSELLE (J.-L.), 1990, *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot, Bibliothèque scientifique Payot (2^e éd. augm. 1999).
- AMSELLE (J.-L.), 2008b, *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes*, Paris, Stock.
- BALANDIER (G.), « Science transférée, science partagée », in R. Waast (dir.), *Les sciences hors d'Occident*, Paris, ORSTOM, pp. 11-16.
- BAYARD (J.-F.), 1989, *L'État en Afrique. La politique du ventre*, Paris, Fayard.
- CAMBRÉZY (L.), 1996, « Chercher ailleurs... droit d'ingérence scientifique ou partenariat partagé ? », in R. Waast (éd.), *Les sciences hors d'Occident*, Paris, ORSTOM, pp. 143-153.
- CODESRIA, 2003, *Le Codesria et ses activités. Repousser les limites de la recherche en sciences sociales et de la production des connaissances en Afrique*, Dakar, CODESRIA.
- CODESRIA, 2007, « Consolidation et renouveau de la recherche sociale en Afrique », document du plan de stratégie pour la période 2007-2011, Dakar, CODESRIA.
- COQUERY-VIDROVITCH (C.), 2003, « Études africaines en France : une histoire à revisiter », in B. Founou-Tchuigoua, D. Sy Sams & A. Dieng Amady (éds), *Pensée sociale critique pour le XXI^e siècle. Mélanges en l'honneur de Samir Amin*, Paris, Forum du Tiers-monde, L'Harmattan.
- COURBAGE (Y.) & TODD (E.), 2007, *Le rendez-vous des civilisations*, Paris, Seuil.
- DIAGNE (S.-B.), 2001, *Islam et société ouverte : la fidélité et le mouvement dans la philosophie d'Iqbal*, Paris, Éditions Maisonneuve et Larose.
- DIAGNE (S.-B.), 2001, *Reconstruire le sens. Textes et enjeux de prospectives africaines*, Dakar, Éditions CODESRIA.
- DIAGNE (S.-B.), 2002, « Keeping Africanity Open », *Public Culture*, vol. 14, n° 3, pp. 621-623.
- DIAGNE (S.-B.) & OSSEBI (H.), 1996, *The cultural question in Africa*, Dakar, Éditions CODESRIA.
- DIOUF (M.), 1992, « Le clientélisme, "la technocratie" et après ? », in M.- C. Diop (éd.), *Sénégal. Trajectoire d'un État*, Dakar, CODESRIA.
- EL KENZ (A.), 2005, « Le cercle de craie. Anthropos et Humanitas », *Bulletin du Codesria*, n° 3-4, pp. 19-29.
- KASSIMIR (R.), LEBEAU (Y.) & SALL (E.), 2003, « The Public Dimensions of the University in Africa », *Journal of Higher Education in Africa*, vol. 1, n° 1, pp. 126-148.
- KI ZERBO (J.), 1972a, *Histoire de l'Afrique noire*, Paris, Hatier.
- KI ZERBO (J.), 1972b, *Le monde africain Noir*, Paris, Hatier.

LEBEAU (Y.), 2002, « La "communauté nationale" des universitaires nigériens entre mondialisation des réseaux de la recherche et individualisation des carrières », in N. Akam & R. Ducasse (éds), *Quelle université pour l'Afrique ?*, Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme, pp. 13-29.

LEBEAU (Y.), 2003a, « Extraversion strategies within a peripheral research community. Nigerian scientists' responses to State inconsistency and changing patterns in international aid and cooperation », *Science, Technology and Society*, vol. 8, n° 2, pp. 185-213.

LEBEAU (Y.), 2003b, « Classement et déclassement des universités au Nigeria : de l'uniformité des procédures d'admission à la multiplicité des stratégies de contournement », *Cahiers d'Études Africaines*, vol. 43, n° 1-2, pp. 209-233.

MAFEJE (A.), 1970, « The Ideology of Tribalism », *Journal of Modern African Studies*, vol. 9, n° 2, pp. 253-261.

MAFEJE (A.), 2000, « Africanity: A Combative ontology », *Bulletin du CODESRIA*, n° 1, p. 66.

MBEMBE (A.), 2000, *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris Karthala.

MBEMBE (A.), 2001, « À propos des écritures africaines de soi », *Politiques africaines*, n° 77, pp. 16-43.

MEYRAN (R.), 2008, « Critique postcoloniale : attention aux dérapages. Rencontre avec Jean-Loup Amselle », *Sciences humaines*, mensuel n° 193, mai, http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=22193.

MKANDAWIRE (T.), 1995, « Note sur trois générations d'universitaires africains », *Bulletin du CODESRIA*, n° 3-4, pp. 10-14.

MURUNGA (G.-R.), 2004, « Les écritures africaines de soi de Mbembe et la critique dans *Public Culture* », *Bulletin du CODESRIA*, n° 1 et 2, pp. 30-35.

POUCHEPADASS (J.), 2004, « Que reste-t-il des Subaltern Studies ? », *Critique internationale*, 24, juillet, pp. 67-79.

SAID (É.-W.), 1978, *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil.

FROM ACADEMIC DEPENDENCY TO SELF-OSTRACISM
OF INTELLECTUAL LABOR

The Case of Sociology in Pakistan

Imran SABIR*

The organization and future development of national and regional systems of research among countries of the South and north are today frequently discussed and studied with reference to globalization among national divisions of scientific labor (see the introduction of this special issue)¹. This combination of elements is itself often considered in terms of several permutations. Globalization is frequently coupled to forms of cooperation, which when taken together comprise a worldwide learning network. Alternatively, multi-national research synergies are suggested on the basis of the coordination of nation-ground divisions of national cognitive and technical labor again through communication and cooperation.

The international division of scientific labor is determined by the cosmopolitan mode of knowledge production. However, this cosmopolitanism does not necessarily exist as a transcendent expression of all forms of learning. According to Johnston (1998): some « sociologists of scientific knowledge have challenged the privileged status of abstract scientific knowledge, therewith demonstrating the social and cultural situatedness of knowledge, and the social negotiation processes which are used to test and refine what is accepted as knowledge ». In short, cosmopolitan form of knowledge is not inevitably universal, and is indeed perhaps far from such. In this article we will explore the case of sociology in Pakistan from its inception in 1954 to today which may be characterized by quasi-isolation, outdated knowledge, and as cognitively and institutionally static. Although, it's more than sixty years that sociology as a discipline prevails in Pakistan, it is yet to attain the status as something more than an inconsequential, beleaguered and belittled scorned and unproductive academic discipline. In the passage of over half a century, how is it possible that Pakistani sociologists have

*- Sociologue, Université de Paris IV-Sorbonne, imisa2@yahoo.com.

1- I wish to express my gratitude to Anne Marcovich for her valuable comments on an earlier version of this paper, and to my friend Kashif Sherwani and my wife Abida for helping me in data processing. I am deeply indebted to Prof. Terry Shinn, whose guidance, stimulating suggestions and encouragement in all the time of writing of this paper enabled me to finalize it.

published a mere 20 articles in Science Citation Index (SCI) journals, and that, there has never existed an indigenous research journal where Pakistani sociologists could publish their research outcomes? How is it possible that predominantly practiced research activity in the form of research dissertations written by students revolved mainly around almost ossified, unchanging issues and using long outdated research methods that elsewhere have been powerfully supplemented and re-enforced by new techniques and concepts in recent decades? What does this activity in the name of learning and knowledge production reveal about subtle, often ignored issues of globalization, cooperation and the international division of labor, especially in the third world? Finally what does it tell us about How relationships between the first world and the third world should be viewed and assessed when the former is perceived as the knowledge producer when taking scientific standards into account and the later as the dependent player in the age of the so called "knowledge economy"? Our thesis is twofold – first, that Pakistani sociology has nourished in no significant manner the concert of international division of labor in scientific research, and second, except for a brief period at the discipline's birth, that the international division of scientific labor has failed to interact with Pakistan either through extracting little of interest from Pakistani sociologists or from Pakistani social experience. Pakistan thus stands outside the dynamics of cognitive labor differentiation, and this may indeed prove the case for many more nations than one might initially think.

In the following study, the explanation for this situation will be explored in the light of: 1) Pakistan's political and colonial and post-colonial history; 2) the complex socio-linguistic norms extant in the introduction of sociology as a discipline by the USA and associated international bodies and with a very particular perspective and their sudden and total withdrawal; 3) the structures of the educational system; 4) the institutionally narrow and cognitively blinkered origins of sociology departments in Pakistani universities; 5) the discipline's intellectual and professional introversion and inertia; and, 6) lastly the institutional and structural constraints of academic teachers and their professional habitus.

Such an initially structurally imposed academic dependency on the North by the Pakistani sociologists and subsequent quasi-isolation from its scientifically valid knowledge production process may help us understand the nature of the division of scientific labor in other Third world countries. In fact if the same pattern is predominantly adopted by other Third world countries in a national science system, it may well prove fatal to their integration on a global level.

Failure of sociology in Pakistan – evidence from the data

Sociology as a discipline has traditionally proclaimed itself to be a universally valid form of scientific knowledge that until World War II was located primarily in very few countries like, France, Germany, the United States, and the UK. After World War II, this “cosmopolitan” discipline began to appear to differing degrees in the universities of the entire world through the process of diffusion. However, like all cosmopolitan disciplines, the process of its establishment in the first world and the third world was entirely different. The roots of the discipline were embedded indigenously in the first world countries as its birth and growth was socially rooted, institutionalized and organic in nature; thus it was not considered something alien and received a relatively ready welcome. In the third world, however, sociology, like other social sciences, being an imported discipline failed to institutionalize epistemic standards developed by the first world for the production of knowledge. Sociology is present today in more countries around the world than ever before, yet the vast majority of sociologists are located in North America and Western Europe (Burawoy, 2005). Indeed, in most countries sociologists are few and their work conditions remain deplorable (Wallerstein, 2006), and Pakistan is no exception.

To sketch the amount and range of research work, we turned to the data from two sources: the Science Citation Index and dissertations produced by the students of MA Sociology² in two major (and the oldest) institutes of sociology in Pakistan: The University of the Punjab, Lahore; and, The University of Karachi. Data from SCI³ for Pakistan does not show any substantial thematic or methodological variation of sociologically significant knowledge, reflecting that the field is almost stagnant even after a half century. Data evinces a miserable situation in the social sciences in general and sociology in particular. As stated above, only 20 articles have been published between 1967 and 2008 in the field of sociology. Similar situations can be found in other social sciences, like demography (46) articles, political science (23), anthropology (14), and economics (109). Other less-developed countries, like Sri Lanka have published but (9) articles; Indonesia (34), Nepal (12), Malaysia (45), and, Thailand (45) also hold disappointing figures in the production of internationally recognized research articles in the field of sociology.

2– The author collected the data of student dissertations during the fieldwork required for his PhD dissertation.

3– It should be noted that SCI has inherent linguistic bias towards the non-Anglophone publications. Nonetheless, it is widely used in national science and social science publications’ statistics to measure the scientific capacity and linkages to world science, both in developed and developing countries.

We can better judge the depth of the situation if we compare these figures with other countries, like India, France, Germany and the UK. For the same period (1967-2008), India published 433 articles in sociology, 500 in demography, 412 in political science, 1744 in anthropology, and 1514 in economics. France, Germany and UK published 3318, 2189, and 7560 articles in sociology, respectively.

What do these figures regarding the production of scientifically valid knowledge suggest? Less developed countries, when viewed in comparison to developed nations, would always appear to be untying the Gordian knot. If it is true, then why has India successfully established a better system of scientifically valid and cosmopolitanized knowledge while Pakistan could not? It is reasonable to ask with reference to rejection and poor performance if the social sciences in general and sociology in particular failed to play any significant part in the production of knowledge in certain nations because they are perceived in their indigenous context in which they originated and not judged normatively from the cosmopolitan perspective.

To investigate this, we have to look for the sources other than the SCI that reveals what is produced locally.

The only source of locally produced sociological writings is research dissertations written by the students in partial fulfillment of the requirement of Master degree in sociology. In the data from these dissertations, it is necessary to look for the trends in social research, and to control for possible thematic variations in different historical periods.

Up to 1960, ninety research dissertations were produced by MA students in which education (24,4%), village studies (23,3%), opinion surveys⁴ (21,1%), and family and marriage (13,3%) were the main themes. This thematic continuity of research can be observed throughout the history of sociology in Pakistan. Nonetheless, issues like unemployment (0,3%), beggary and poverty (0,9%), agriculture (1%), and, religion (2,1%) were almost neglected⁵. This does not mean that the education, marriage & family and opinion studies are not important issues to be studied. Nor do we suggest what ought to be sociologically significant or historically and culturally relevant for a particular society. However, what we observed from the data is the prevalence of certain issues and the relative absence

4- A methodology invented by Paul F. Lazarsfeld (1901-1976) and predominantly used by Pakistani sociologists right from the birth of social research in Pakistan until today.

5- The analytical schema and thematic classification of the dissertations' data is extracted from the subcategories often reflected in the mainstream research journals of the discipline.

of other socially and culturally significant domains throughout the history of academic sociology in Pakistan.

Early conceptualization of sociology has allowed a very narrow (possibly nonexistent) space to approach the discipline from a Third World perspective given its exclusive focus on Western world (Vaughan, Sjoberg, & Reynolds, 1993). The subsequent inequalities, produced by today's global division of labor in sociology, in relations between the knowledge producing countries and the recipient countries are maintained and even exacerbated by specific features of the current division of labor in global knowledge. Why has sociology not grown in Pakistan, instead remained isolated from the knowledge production process, except for an early brief period when its pioneers and tutors seemed motivated and connected to sociology currents in the west? We must look for both historical factors (in the sense that these were rooted in the pre-colonial or colonial period) and structural factors (configuration of a social system based on inequality, state policy, scarcity of resources and infrastructure in society) to answer those questions posed above. We also have to take into account the role of United States in the introduction of sociology in Pakistan. We may consider the role of Pakistan-US academic relationship as one of the dependent which put Pakistani sociology into a vicious circle of dependency (as claimed by the proponents of the theory of academic dependency and academic neo-colonialism, as indicated by Hussein Alatas). Sociology in Pakistan consequently evolved toward quasi-isolation, perhaps worse than the former dependency system.

Historical/cultural-linguistic factors

To understand the intellectual and social characteristics of Pakistani sociology and its position with reference to cosmopolitan science and the international division of labor, one must reach back to the colonial and even pre-colonial features of the sub-continent's culture, history and linguistic crisis. We must fully grasp the clear difference between the way knowledge was produced and used in the traditional world (for convenience we can take "pre-colonial" as the synonym for "traditional world") versus the way it is being produced in the modern world.

The modern world exhibits the complex social systems and disciplinary divisions with the specialized and centralized institutional setups in which science and scientific methods enjoy legitimacy as the main mode of knowledge production. By contrast, traditional societies were structurally simple and based characteristically on religion and religious beliefs. The production of knowledge predominantly revolved around religious texts, and occupational skills with

decentralized educational systems. The sub-continent remained under similar religiously dominated education systems before British invasion. Hindus, Buddhists and Muslims, all developed their educational systems to produce religiously valid and occupationally utile knowledge. But a common character of all educational frameworks was their indigenous routes. For example, they used the mass language as the medium of instruction, which was not the case for the modern education systems for most of the colonized nations.

The advent of the centralized imperial education system during the British Raj that replaced the traditional community based education system of pre-colonial era was a major shift in the educational and intellectual history of the sub-continent. The new education policy completely disregarded the age-old system and introduced a new one based on new language, new disciplines, and new techniques of knowledge transformation. Roots of many problems regarding the medium of instruction, dual education systems (different for the poor and the rich), public image of the modern disciplines and cultural/cognitive anchoring can be traced back to the colonial era. Such problems have hindered the emergence of genuine intellect in all the social sciences in present day Pakistan, and sociology is no exception.

The British began to take control of the sub-continent under the banner of the East India Company at the beginning of the eighteenth century after defeating the Mughals and stayed as merchants until 1857, after which, the British government took the direct control of the sub-continent. The colonial period first under the East India Company and then through the direct British government rule had distinct educational features.

Under the East India Company, two major issues attracted the attention of British policy makers: what education system should be developed; and, in what language. William Adam, a former Baptist missionary turned journalist, submitted a report to the British government in 1835 on vernacular education in Bengal and Bihar (two of the states in what is now eastern India). He urged the development of an educational system based upon the already established local system of education of patshalas (Hindu schools) and Madrassas (Muslim schools) in almost every village. This suggestion was vehemently opposed by Lord T. B. Macaulay, member of the Supreme Council of India, who insisted upon establishing a fresh system of education offered in the English language and demanded abandoning official support for the local academic languages like Persian, Arabic, and Sanskrit. In addition, he emphasized the introduction of a western form of education; accessible exclusively through mastery of the English language (Ali & Iffat, 2007: 153). Through such reforms he wanted to create a class of local Englishmen. In his own words:

“We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of person, Indian in blood and color, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect” (Macaulay’s minutes on Education, 2nd February, 1835).

These minutes, approved by Governor General William Bentinck in the same year, introduced a new paradigm of education in the sub-continent, marked by a continuous struggle over language issues which continue even in today’s Pakistan. In 1854, following Macaulay’s footsteps, Sir Charles Wood drafted the future design of spreading the western education system with English as the medium of instruction throughout British India which is commonly known as Wood’s Dispatch. A major aim of this education was to prepare a class of professionals mainly for government services.

This new system of British education created and reinforced a class division based on educational achievements. Proficiency in the legitimate English language rather than knowledge content became the determining factor for success in professional life. Those who could speak the English language could join the elite club and those who could not remained at clerical levels. This division based on language proficiency still exists in present day Pakistan. The British policies also proved detrimental to the role and status of teachers, particularly those in the general public schools, as compared to their role and status in the older systems of Madrassas and patshalas. In the earlier indigenous educational systems, the teacher had the responsibility of setting the curriculum that he/she deemed harmonious with the students’ cultural lives. In contrast, the new system emphasized the role of standardized textbooks, hence limiting the role of the teacher in curriculum development. In addition, unlike the teachers of elite schools, the vernacular school teachers were paid lower salaries and slotted near the bottom of the hierarchy of government bureaucracy. Pakistan still has the same bifurcated private/public educational system division.

Before the British occupation, Muslims had an independent education system considered to be closely associated with forming the Muslim identity and meeting the community’s spiritual and material needs. The British Policy of education in India spawned two extreme reactions among the Muslim community. The first reaction came from conservatives who preferred to retain the structure of Madrassas and spurned contact with the English system of education which they considered a threat to their religion and culture. The proponents of this view founded a Madrasa in Deoband (in present day India) in 1866. The second response came from those Muslims who looked favorably on the English system of education but believed that since Muslims had lagged behind other Indians in modern education, they needed an apparatus of affirmative action and

special institutions to be educated in worldly and modern knowledge. Sir Syed Ahmad Khan (1817-1898) led this movement called the Aligarh (presently in India) in 1875. This college later became a university where Muslims of India acquired an English education. Indeed, Aligarh became the center for Muslim separatist politics, which eventually led, through the philosophical influence of Iqbal (national poet and thinker) and the political leadership of Mohammed Ali Jinnah (founder of Pakistan), to the creation of Pakistan as a sovereign state. Interestingly, it was largely through the medium of English that the case for Pakistan was fought on the national and international scene (Kamran, 2001).

One of the distinct causes of disciplinary and cognitive failure of the social sciences in Pakistan today is directly attributable to the gate-keeping function of the English language which has always been a foreign body in and an obstacle to grass-roots intellectual assimilation into Pakistani culture. Indeed, historically the very late arrival of the British Raj into the geographic areas comprising today's Pakistan further sharpened this problem. Although, British occupation in South Asia lasted for more than two hundred years, many areas of Pakistan were among the last to be occupied. Some outlying areas remained little occupied for about one hundred years, and particularly here no serious efforts were made to reform the educational, social or cultural infrastructure. Consequently, English as a language and importantly as a cultural package could not find enough room to become part of local culture. It always remained a language of the power elite and only in that guise did English become the *de facto* official language of Pakistan since its creation in 1947, an elitist selection mechanism which was formalized in the constitution of 1973.

The problem of using English as the medium of instruction has been a permanent feature of Education policy in Pakistan and many other British ex-colonies (see, for example: Hettige, 2009; Khan, 2008; Crothers, 1998; Mishra, 2007). The translation of knowledge from English to local languages could not be materialized as was promised in early education policies. Thus teachers and local textbook producers of sociology continued to obtain sociology materials from English texts where a majority of students not well equipped with the English language skills became less and less capable of reading, understanding and conceptualizing such material. Consequently, a majority of research dissertations produced by Master students is either forged with plagiarized material or with the mere description of data.

This language barrier vehicles a deep and conspicuous epistemological issue. The question must be raised – under what conditions and to what extent is it efficient for students to read, grasp, assimilate, and to manipulate productive information, and in particular complex concept, expressed in a language which is not native, may be

learned at a late stage in their development, may be poorly taught, and may well be alien to their local practices⁶. Although some attempts were made by sociologists to write textbooks in Urdu (the mass language) but they resulted in mere translation of English material with ambiguous conversion of terminology from English to the native language, resulting in even more confusion for the students. Many of the dissertations too were allowed to be written in Urdu, especially in Karachi University, but in the absence of viable and sustainable initiatives to publish books in Urdu and the local research journals, and dependence on the western sociological literature, they too became the victim of English orthodoxy and cognitive lethargy. Language controversy led a vast majority of sociology students to many imbroglios. They often misinterpreted the sociological theory, misunderstood the basic concepts, and were unable to figure out what is sociologically significant. They consequently frequently turned to the collection of mere data and introducing it into frequency tables as an end in itself being sociological research. There are hundreds of examples of inability of students to produce a quality research due to the lack of language skills.

Narration of Pakistan's colonial history and culture marks the contours in which we will try to trace and understand the origins and impeding growth of sociology as a discipline that initially started with the academic dependency on and ultimately led to quasi-isolation from the international scientific labor.

The Birth of Sociology in Pakistan and Western Dependency

In a peripheral country like Pakistan, sociology was imported from the USA like many other academic disciplines, but its subsequent evolution was much

6- Here it would be interesting to note that many colonial and post-colonial factors, including the acceptance of English as official language, played a significant role in the development of Indian sociology. Early acceptance of English language and English education system by the Hindus during British occupation put them at an advantageous position before the partition of subcontinent. Adaptation of English along with Hindi as an official language and as medium of instruction was the only choice to homogenize the education system of newly emerged multi-lingual nation-state of India. According to Valien (1954), the attempt to establish Hindi as the national language in India since a substantial proportion of the citizens, especially in the South, and many of the university professors did not know Hindi faced a severe reaction by the public right after the partition. Late eighteenth and the nineteenth century heritage of Indological and socio-anthropological studies conducted by The Asiatic society of Calcutta (founded in 1784 by Sir William Jones) and the British administrators like Henry Verelst and Sir Herbert Risley provided a rich and abundant source to the newly born discipline of sociology in 1920s in India as the formal disciplinization of sociology started in the universities of cosmopolitan cities like Bombay, Calcutta and Lucknow, which later became part of India after the partition of sub-continent. Many successful efforts of the early Indian sociologists like Radhkamal Mukherjee, D. P. Mukherji and G. S. Ghurye to Sanskritize the modern discipline too played a crucial role in the indigenization of sociology. Nonetheless, according to Das (1993), only urban centers of India enjoy the progress of disciplinary sociology, whereas the situation is much aggravated at the periphery of India where teaching and research is conducted in regional languages.

different from the one that took place in the USA. Sociology has been offered as an optional subject for the M.A. in Political Science at Punjab University for several years. An independent department of sociology appeared in 1955 in Punjab University. The first to be established in Pakistan, it was initiated with the help of an Inter-College Exchange Contract Program between Punjab University and Washington State University⁷. John B. Edlefsen⁸ played a key role during 1954-57 in organizing the new department, which initially had a teaching staff of five; three of whom were Pakistanis, with approximately seventy students engaged in a two-year M.A. course. The Department was then headed by J. J. Mangalam, a Cornell Ph.D., assisted by the Agency for International Development (AID), Fulbright and Washington State University appointees. During this period, two Pakistani students, H. N. Gardezi⁹ and Khalida Shah, were sent to Washington State University to get their PhDs.

Early Pakistani sociologists and their American mentors failed to provide a platform for coming generations that could be used to peer-review, criticize and publish locally produced sociological knowledge. Thus, they never managed to produce a professional research journal even after a half century struggle. By contrast, they laid the foundation for the Pakistan sociological Association (PSA) in 1963 which initially remained very active to gather Pakistani sociologists annually who offered very encouraging ideas and profound plans about what ought to be the shape of sociology in Pakistan. Nevertheless, these suggestions were never materialized because of the virtual death of the PSA after the brain drain of its pioneers in the late 1960s, when the US largely abandoned Pakistan educationally.

Early debates of local and contextual sociology reflect the concerns and motivation of Pakistani sociologists to get out of Western dependency (at least, intellectually). They became caught up into the imbriclos of indigenization and

7— Washington State University's Pakistan Project was one of over seventy similar projects which were carried out throughout the world by American land-grant colleges under contract to the United States Agency for International Development. One of the longest running, the WSU project first came under consideration in 1952, was contracted for and implemented in 1954 and continued active under several successive contracts until 1972. Initially the project consisted of a series of broad ranging advisory services to the University of the Punjab at Lahore; after 1961 the emphasis changed to the development of the new West Pakistan Agricultural University at Lyallpur (current Faisalabad). With the completion of the Lyallpur project in 1969, a new contract was negotiated to continue certain technical projects at WPAU until 1971 after which the project was terminated (Source: <http://www.wsulibs.wsu.edu/MASC/finders/ua26.htm>).

8— John B. Edlefsen completed his PhD in 1948 from University of Wisconsin and wrote a dissertation on "A sociological Study of the Basques of Southwest Idaho".

9— A prominent figure of early sociology in Pakistan, currently living in Canada; first Pakistani to chair the Department of sociology, Punjab University. Got his PhD in sociology from Washington State University, and his MA in sociology from University of the Punjab.

westernization of sociology. They were divided on their opinions about indigenization of sociology. Nonetheless, as noted by Gardezi, many of these sociologists were of the view that the unique elements of the culture and social organization of Pakistani society called for the development of concepts and theoretical models bearing greater relevance to indigenous social experience. One of the sociologists in the first meeting of the PSA presented the idea of indigenization in these words:

“There is the impossible alternative of inventing an ad hoc sociology, custom tailored to local conditions, from a nationalistic point of view, an attractive prospect. While this will lead to as many so-called sociologies as there are cultures and subcultures in the world but this would be the death of sociology in any objective scientific, universalistic sense of the word and sociology will become vulnerable to increasing diversion for political ends. The other alternative is to continue the application of concepts and techniques rooted in a western industrial society to the rural social system of the East. In this direction lies barren scholasticism, where our students continue to memorize definitions that baffle understanding in any empirical context known to them” (Barash, 1965: 8-9).

Similarly in 1966, the president of the PSA in his presidential address warned about the absence of relevant sociology:

“We will be closing our eyes to reality if we deny that in a hurry to establish separate departments of sociology in various Pakistani universities, we have almost blindly depended on such a type of textbooks which have little or no relevance to our society... It is time that we take the warning against the pitfalls that lie hidden in the unexamined application of theory and methodology of certain Western writers for the study of our society” (Karim, 1968: 78).

These concerns coupled with the initiatives taken by early Pakistani sociologists to publish their conference proceedings reflected a promising future for the discipline. Some Western sociologists, while reviewing the early achievements of Pakistani disciplinary sociology, admitted this progress as the *development of creative sociology in Pakistan* (Ries, 1970: 181). In fact, the US departure from Pakistan in the late 1960s and early 1970s marked a dividing line between the era of the dependent, but progressing, sociology and the era of an isolated and stagnated sociology. It is essential to emphasize that with the departure of the US from Pakistan, the country became totally removed epistemologically, conceptually and cognitively from the evolution of sociology in the rest of the world, yet it carried on in the spirit of inertia. Thus, in the pre-1970s during the era of dependent sociology, Pakistani sociologists did contribute to the international division of scientific labor as the producers of data. This fact factory, nevertheless

played a role in the production of knowledge, as it occupied a specific position in the international division of research labor. This offered an opportunity to foreign sociologists to conduct research in Pakistan or use already collected data for theoretical interpretations. Although more sociological studies on Pakistan have been conducted by European and American scholars than by Pakistanis themselves¹⁰, there exist a number of exemplary efforts by Pakistani sociologists. *Sociology of Pakistan* (Khan, 1966) was the first published sociological study of society by any Pakistani which called for the use of non-western historical and empirical sources and methods to study Pakistani society; yet the work itself proved to be a mere presentation of social facts. As noted by Nandy:

"Though the author earlier advocated the need for a Pakistani sociology and 'a social theory of Muslim society', the work on the whole remains primarily a descriptive account of society and culture in Pakistan. ... Inasmuch as much of these data have been expressed and explained in terms of basic concepts and propositions developed in European and American sociology in the last hundred years or so" (Nandy, 1967: 288).

Pakistani sociology faced many problems. One such problem is an almost complete lack of texts and other literature oriented specifically to the study of Pakistani culture. University students of sociology are compelled to use American and British texts, and most of them are outdated and belong to early developments in this discipline. Before 1970, research dissertations written by MA students cited abundantly to sociology's principal theoreticians, such as Robert K. Merton, Talcott Parsons, Karl Marx, C. H. Cooley, and G. C. Homans etc. By contrast, after 1970 virtually no new theoreticians and new concepts have been introduced until recently. A close examination of references in the bibliographies of dissertations reflects that they rarely cite the central contributions of such key contemporary sociologists as Pierre Bourdieu, Raymond Boudon, Michel Foucault, Bruno Latour, Anthony Giddens, Jerald Hage, Andrew Abbott, Jürgen Habermas, Niklas Luhmann – giants of world social study and theorizing. In short, the evolution of epistemology and sociological concepts in Pakistan virtually cease in the early 1970s. On a different register and as indicated above, undergraduates tend to discuss topics such as industrialization, stratification, family and marriage patterns, and social change in terms of the American context, overlooking the fact that the generalizations drawn from data are not applicable to their own society. The technical style is often difficult for Pakistani students to comprehend,

10– See the contributions by Wolfram Eberhard, John J. Honigmann, John B. Edlefsen, Johannes Humlum, and A. N. J. den Hollander. See also Maron, Stanley (ed). 1957. *Pakistan: Society and Culture*. New Haven; and, Braibanti, 1959, "A Note on Recent Social Science Research relating to Pakistan", Association for Asian Studies.

while certain themes (e.g., class structure and the impact of Islam) could only be adequately analyzed by a study of the society itself.

Another problem is the serious shortage of trained Pakistani sociology teachers. According to Gardezi, almost all the teaching and research staff during the period 1955-70 was trained in American universities. The three universities offering sociology in early 60s (University of the Punjab, Dacca University and Karachi University) had had to rely mainly upon Fulbright and UNESCO appointees from abroad. Very few Pakistani social scientists had studied in North America, and they found little scope for their training on their return to their homeland and thus upon their ultimate disappointment returned back to the countries where they were trained. After the departure of UNESCO and the U.S. Agency for International Development (USAID) in the late 60s, Pakistani sociologists who did not leave their homeland soon became alienated by structural constraints, overburdened by heavy workloads, an unfavorable research environment, and more importantly from political upheavals.

Structural factors versus sociology

Some other factors constituting structural obstacles to the development of sociology in post-colonial Pakistan are also worth mentioning. One of these is a conflict of power in academia and its alienation from academic activities. To understand the conflict of power in academia, one must grasp the mechanism of teacher's recruitment where corruption, nepotism and politically motivated appointments limit the chances of recruitment of capable academicians. Instead of going through established and proper channels, many of these underserving professors primarily engage in university politics to win higher ranks and look for opportunities of getting research projects not for the production of knowledge and promoting academic culture but to earn extra money through external consultation contracts offered by many international organizations like World Bank, Asian Development Bank, World Wide Fund for nature, Canadian International Development Agency, Japan International Cooperation Agency, USAID and United Nations etc. Such activities consume their valuable time and university resources that ought to be devoted to the students and original research. A minority of those who wish to promote student-learning and their own academic nourishment encounter few possibilities. Overcrowded sociology departments have an average of one teacher for almost one hundred students. Indeed, teachers, overburdened by preparation of lectures, class assignments, term papers, exams, and supervising the student researches, are left with no time for academic research activities. Thus, being alienated from all this, they endeavor to hunt for any opportunity to get out of Pakistan.

On another register, a discipline's status is determined by how useful it is perceived, both at state level and at the societal level. The Pakistani state has almost always neglected the social sciences in general and sociology in particular its due role in social policy. How worthy the contribution of a Pakistani sociologist is, is expressed by one of the University teachers in these words:

"(...) No – we have not contributed to knowledge. There is no recognition by powerful people. What a professor socially and intellectually signifies in Pakistan and what a professor socially and intellectually signifies in France, there is a big difference. In France People listen to his knowledge but over here academics are ignored. They are only good for teaching, awarding degrees and are restricted to the (teaching) department. But in France people listen to their analysis; what they say is important for policy formulation".

A degree in sociology is very unproductive in terms of occupational potential. Graduates holding a Master degree in sociology cannot obtain a recognized Government position and the respectable status which the natural and biological scientists and bureaucrats enjoy. The majority of Sociology Master Degree holders are employed by NGOs for data collection, the organization of different social activities, seminars and/or for community mobilization, and there they work more as social workers or enumerators than as sociologists. They are permanently threatened by losing their jobs because they are usually offered project based work, conditioned upon the renewal of the project.

Conclusion

The growth of sociology as a discipline in Pakistan has been related to the historical, cultural and linguistic factors that were rooted in the colonial period and in the socio-structural context that prevailed after independence. In Pakistan, a poor educational infrastructure and inability of scholars to free themselves from the dominant epistemological structures through institutions such as UNESCO and USAID (Washington State University) rendered virtually impossible a sociological approach emanating from within Pakistan. Sociology in Pakistan knew but a brief moment of productivity when it played a marginal role in the international division of labor up to the time of the departure of Western institutions in the 1970s. This initial period was mainly marked by training Pakistani sociologists in the West and by the introduction of Western-modeled institutes in Pakistan with the assumption that sociology is a universal science that can be applied everywhere. But since this universalism is synonymous with Western sociology's principles, procedures, and techniques of investigation, such training produces a Western intellectual hegemony and dependency in which the Third

World scholar is developed in the context of Western intellectual categories and cultural contexts that exhibit socioeconomic and political realities structurally different from the Third World (Vaughan, Sjoberg, & Reynolds, 1993).

We do not suggest that cooperation in the form of an international division of scientific labor should be terminated in order to give birth to a genuine and culturally imbedded intellect. Doing such would likely push them into quasi-isolation, as is evident from the case of Pakistan. Nor do we advocate covert Western dependency of the Third World on the knowledge production process. Nevertheless, the historical factors that initially imposed academic dependency on the US by Pakistani sociologists and their isolation from its own endogenous scientifically valid knowledge production process raise some serious concerns for the investigators of sociology of sociology and of the sociology of knowledge.

The critical evaluation of the work of sociologists as social researchers to a larger extent and as teachers to some extent has been taken into account by the formal and explicit sociology of sociology but the champions of the critical view, either deliberately or unwittingly, failed to reflect convincingly upon the global diversity in the organization, distribution and conceptual and methodological practices of disciplinary labor. It is as if the knowledge produced by the academically recognized Western peer review system has been narrowly established and maintained in order to legitimate it among other asymmetrically produced but yet to be validated knowledges, and this is the reason that sociology in Pakistan has always remained at the periphery, silently adopting haphazard strategies for achievement of recognition. Thus in countries like Pakistan, as long as they remain in parasitic relation with the developed world, or isolated (no matter for what reasons) from the international scientific community and its knowledge production process, it would result in the birth of the scientific labor of captive minds in the indigenous context and in its virtual death on a global level.

BIBLIOGRAPHY

BARASH (M.), 1965, « Prospects for sociology in Pakistan: A Comparative Analysis », in S.-S. Hashmi, *Pakistan Sociological Studies*, Lahore, Pakistan Sociological Association, pp. 8-9.

BURAWOY (M.), 2005, « 2004 ASA Presidential Address – For Public Sociology », *American Sociological Review*, n° 70, pp. 4-28.

CROTHERS (C.), 1998, « Sociology and Social Research in South Africa », in T. Silva & A. Sitas, *Gathering Voices: Perspectives on the Social Sciences in Southern Africa*, Madrid, International Sociological Association, pp. 43-58.

DAS (V.), 1993, « Sociological Research in India: The State of Crisis », *Economic and Political Weekly*, n° 28, pp. 1159-1161.

HETTIGE (S.), 2009, « Sociological Enterprise at the Periphery: the Case of Sri Lanka », paper presented at the *Conference of the Council of National Associations on Challenges for Sociology in an Unequal World*, Taipei, March 23-25.

JOHNSTON (R.), 1998, *The challenging nature and forms of knowledge: a review*, Retrieved July 20, 2009, from <http://www.dest.gov.au/highered/eippubs/eip98-16/eip98-16.pdf>.

KAMRAN (R.), 2001, *The teaching of stylistics at the post-graduate level in Pakistani universities*, An unpublished thesis in Partial fulfillment of the requirement for the degree of Ph.D., National University of Modern Languages, Lahore.

KARIM (N.-A.), 1968, « Presidential Address to the Third Annual Conference », in H.-A. Chaudhari, *Pakistan Sociological Perspective: Collected Papers of the Pakistan Sociological Association's II, III, and IV Conferences*, Lahore, Ferozsons, p. 78.

KHAN (R.-F.), 1966, *Sociology of Pakistan*, Dacca, Shirin Publications.

KHAN (M.), 2008, « Process of Institutionalization of Sociology in Bangladesh: Can it be Theoretically Addressed? », *Bangladesh e-Journal of Sociology*, vol. 2, n° 5.

MISHRA (C.), 2007, « Sociology in Nepal: underdevelopment amidst growth », *Occasional Papers in Sociology and Anthropology*, n° 10, pp. 1-45.

NANDY (K.-S.), 1967, "Sociology of Pakistan" (Book Review), *Social Forces*, n° 46, vol. 2, p. 288.

RIES (R.), 1970, « Pakistan Sociological perspectives: Collected Papers of the *Pakistan Sociological Association's* II, III, and IV Conferences », by H.-A. Chaudhari et al. (book review), *American Sociological Review*, n° 35, vol. 1, p. 181.

VALIEN (P.), 1954, « The Status of Sociology in Independent India », *Social Forces*, n° 32, pp. 222-225.

VAUGHAN (T.), SJOBERG (G.) & REYNOLDS (L.-T.), 1993, *A Critique of contemporary American sociology*, New York, Rowman & Littlefield.

WALLERSTEIN (I.), 2006, *European universalism: The rhetoric of power*, London, The New Press.

UNE TENTATIVE DE COOPÉRATION INDÉPENDANTE

Formation d'une équipe de recherche en mathématiques à Alger (1966-78)

INTRODUCTION

Terry SHINN, Dominique VELLARD et Roland WAAST

Le texte qui suit est un témoignage : ses auteurs, ici, ne s'intéressent pas tant à la science établie (et de préférence à sa "pointe") qu'à la construction préalable d'un "espace pour la science", dont ils ont compté parmi les principaux protagonistes : en tant que tels – et quelle que soit l'objectivité des faits rapportés –, ils sont fatalement jugés et parties. Mais ils conduisent ainsi la réflexion sur des pistes négligées par les problématiques courantes. En se tenant au plus près des acteurs, ils font ainsi ressortir :

- ♦ le rôle *des figures et de petits cercles de spécialistes* dans cette construction, étape préalable, là où (comme aujourd'hui dans une majorité de pays) la recherche n'a pas de fonction propre ;
- ♦ l'opiniâtreté que les fondateurs mettent d'emblée à se former en *société séparée*, toute occupée de l'activité de recherche dans un environnement qui a d'autres valeurs et d'autres voies de réussite.

Paradoxalement cette volonté d'autonomie se combine avec le désir affiché de participer à un *projet social*, légitime et compréhensible (forger les cadres scientifiques de valeur internationale qui seront prochainement nécessaires à un pays pétrolier ambitieux).

La construction initiale est donc le double produit d'un retrait farouche du monde et d'une prise de parti ostensible dans sa marche. L'extension du domaine des mathématiques est liée à sa légitime inscription sociale. Cette genèse est affaire de circonstances *et* produit de l'exercice de libertés. L'époque, irriguée de passions morales et politiques, le lieu (Algérie, emblème d'un monde nouveau), le passé immédiat (la guerre, comme expérience inaugurale de la vie) forment le cadre exceptionnel et propice qui fait se rassembler des jeunes gens en quête d'un monde nouveau, unis sous leur "discipline" (à l'époque une corporation),

par-delà leurs appartenances nationales et leurs origines sociales. Encore faut-il leur engagement (politique, au moins pour partie des coopérants), leur audace et leur entêtement pour qu'une étape décisive soit franchie.

Le texte donne à comprendre l'importance de cet enjeu qui pourrait nous paraître "mineur" : la création d'un *laboratoire*. Or c'est, dans la plupart des pays en développement, l'objet de tous les efforts pionniers. C'est la première pierre d'une institutionnalisation nécessaire pour durer ; mais non comme le rouage d'un appareil universitaire en état de marche (l'université d'Alger l'a toujours été) ; ni comme le relais d'une "communauté scientifique" encore bien lointaine (il n'y a ni masse critique, ni processus de régulation, ni même encore les normes et l'éthique correspondants). Ce qui s'établit est un "sanctuaire" de la recherche, un outil du rassemblement dépassant les individualités, un lieu de réunion en vue de la pleine absorption par l'activité de recherche : en fait, un embryon de communauté.

Le plus significatif peut-être est que le laboratoire n'est considéré "sur les rails" que lorsqu'il a trouvé son thème central (ici : la modélisation du "cône d'eau" se formant lors de l'exploitation d'un puits de pétrole). Le trait renvoie au difficile problème de la stratégie de recherche : quelle ambition poursuivre, qui soit à portée et qui traduise un pacte acceptable avec la société ? Le thème doit promouvoir une image du savoir recevable et compréhensible par l'opinion, le gouvernement, les soutiens sociaux nécessaires. Sur ces images du savoir se formeront des blocs sociocognitifs capables de soutenir la légitimité de la recherche et de sa fonction. Il ne s'agit pas d'artifices de communication faits pour persuader (parfois de façon hypocrite) le public de la bonne volonté des savants. Ces images ont le pouvoir d'orienter les travaux, de préciser quels problèmes méritent d'être posés et de choisir ceux pour lesquels on pense disposer de méthodes adaptées.

Un tel choix nous ramène aux questions de *coopération* et de *division du travail* dans la science internationale. L'exemple ici traité est apparemment celui d'une coopération vertueuse. Preuve en est qu'elle peut exister – au prix d'engagements personnels qui ne relèvent ni des simples arrangements administratifs, ni des règles de la communauté savante. Mais, en marge du processus, apparaissent les possibles démêlés avec la science "de métropole". Ils émergent autour d'un *débat entre "excellence" et "pertinence"*, qui dépasse de loin la division entre sciences appliquée et fondamentale. Il a trait à l'autonomie de la science périphérique. Il se manifeste ici autour de trois questions : 1) où former de bons scientifiques ? 2) Quels sujets de recherche leur proposer ? Et 3) y a-t-il une alternative à l'ambition d'une "science d'excellence" ?

- ♦ On verra que, sur le premier point, la tendance métropolitaine était de se réserver les formations doctorales ; tandis que les "périphériques" défendront

à tout prix la formation sur place, malgré les difficultés acrobatiques pour maintenir une école locale exigeante. L'enjeu n'est pas mince : lutte contre la fuite des cerveaux, cumul de capacités locales, diminution de l'incertitude sur les forces qui seront peu à peu disponibles, fier symbole de ce qui sera plus tard labellisé comme une « école algérienne de mathématiques ».

- ♦ Sur le deuxième point (les sujets), la divergence est aussi aiguë. Les correspondants de métropole entendent s'attacher de bons élèves recrutés à Alger, qu'ils intègrent dans leur "écurie" mais qui ne reviendront guère au pays (leur attachement est alors à la "science monde", exercée certes en ses hauts lieux) ; et, s'ils reviennent, ce sera avec des spécialités dispersées et des relations extraverties. Les "périphériques" tiennent au contraire à se concentrer sur quelques spécialités, et à faire converger les sujets (c'est le choix du "problème du cône d'eau", lié aux équations aux dérivées partielles).
- ♦ Sur le dernier point (excellence ou pertinence) le débat prendra un tour polémique et public. Y a-t-il science qui vaille et ne soit pas d'excellence ? Le terme (chargé) renvoie à l'élitisme assumé de la science (à ses "règles") ainsi qu'à son ésotérisme (supposé investi de la confiance populaire). Les "périphériques" arguent au contraire que la recherche poursuivie doit être à la fois "de qualité" et "pertinente" : socialement concernée, pour devenir acceptable là où le rôle du scientifique n'est pas encore admis. On notera (pour dissiper toute équivoque) que nombre des jeunes gens participant de ce courant étaient des mathématiciens prometteurs, qui ont fait pour certains de brillantes carrières, et qui n'étaient en rien défenseurs de la médiocrité.

Autre leçon : la construction initiale a besoin de figures emblématiques qui font sens dans le siècle – comme ici certains maîtres mathématiciens français qui donnèrent les preuves de leur anticolonialisme, et plus encore ce mathématicien "modèle", Maurice Audin, qui, français (d'Algérie), perd la vie en défendant son idéal et en aidant la révolution algérienne. Les combats qui suivent sont moins héroïques, mais s'incarnent aussi dans des personnalités charismatiques et des symboles visibles : le laboratoire est l'un de ceux-ci – bien au-delà de sa fonctionnalité. Celui d'Alger a duré, sa geste est légendaire et capable de reprises de sens.

On pourrait longuement encore discuter et décortiquer les données ici apportées. Elles sont typiques des problèmes de construction d'un espace pour la science. L'avantage est qu'elles sont ici minutieusement documentées. Ce pourquoi nous pensons que leur publication était intéressante.

UNE TENTATIVE DE COOPÉRATION INDÉPENDANTE

Formation d'une équipe de recherche en mathématiques à Alger (1966-78)

Amar El KOLLI et Martin ZERNER***

Cet article est un témoignage assorti de quelques réflexions sur la formation d'une équipe de recherche en mathématiques, à Alger, entre 1966 et 1978. L'entreprise se voulait contre-hégémonique, du moins dans l'esprit des acteurs, dont les auteurs de l'article, un Algérien et un Français, qui y ont participé du début à la fin. Leur témoignage ne vaut que ce que valent les témoignages. Pour mener à bien ce travail, nous nous sommes fondés essentiellement sur le contenu des enquêtes menées auprès des différents protagonistes concernés par le projet, ainsi que sur quelques sources écrites répertoriées dans les différentes notes. Nous tenons à remercier les nombreux collègues qui nous ont prêté leur mémoire. Conformément aux bonnes règles, nous prenons sur nous l'entière responsabilité de ce que nous écrivons.

Ce témoignage se structure en deux parties. Une première partie est de l'ordre du récit. Nous faisons d'abord un bref état des lieux de l'enseignement des mathématiques à la Faculté des Sciences d'Alger, tel qu'il se présentait au lendemain de l'indépendance. Nous évoquons ensuite les circonstances qui ont présidé au lancement d'un troisième cycle universitaire (DEA et thèse) après la licence (BAC+3), son thème, son organisation et les difficultés rencontrées. Nous expliquons comment et pourquoi l'année universitaire 1972-73 a marqué un double tournant dans la vie et la structure de l'équipe. D'une part, une partie de ses membres s'engagent dans un projet de travail sur l'exploitation pétrolière. Indépendamment, un professeur français, Pierre Grisvard, s'installe pour l'année universitaire. En 1978, l'équipe peut être considérée comme constituée.

La seconde partie est consacrée à quelques réflexions, naturellement basées sur les éléments présentés dans la première. Nous insistons sur ceux qui sont spécifiques à l'Algérie et à notre domaine de recherche, en nous intéressant aux motivations

*- Ancien professeur à l'Institut de Mathématiques de l'Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumédiène (Algérie). Email : ajelkolli@wanadoo.fr.

** - Ancien professeur à l'Université de Nice (mathématiques), membre associé de l'UMR 7219 SPHERE (CNRS et Université Paris 7). Email : zerner@paris7.jussieu.fr.

des différents acteurs. Nous examinerons ensuite les différents obstacles rencontrés lors de la mise en place de ce projet. Nous nous attacherons en particulier à éclairer le fonctionnement de la formation en France, un véritable dogme chez nombre de mathématiciens. Si les difficultés administratives et logistiques ne sont certes pas particulières à notre expérience, nous verrons comment elles se combinent avec ce dogme. Enfin, nous indiquerons les circonstances qui nous ont fait penser qu'on pouvait venir à bout, au moins partiellement, de certains de ces obstacles.

La formation d'une équipe de recherche en mathématiques

Les mathématiques à Alger après l'indépendance

L'année 1957 a marqué la fin de la recherche mathématique à la Faculté des Sciences d'Alger. Le seul jeune chercheur réellement actif et d'une grande valeur, Maurice Audin, militant du Parti communiste algérien (PCA), a été arrêté et assassiné par les parachutistes en juin de cette même année¹. Son directeur, René de Possel, excellent mathématicien, a quitté Alger définitivement en décembre, après avoir participé à la soutenance *in absentia* de sa thèse à Paris.

94

À la veille de l'indépendance, on ne trouve, à la Faculté des Sciences d'Alger, aucun enseignant de mathématiques algérien. À la fin de l'année 1961-62, tous les professeurs et la plupart des autres enseignants sont partis. Un petit nombre d'assistants et de maîtres-assistants sont restés. Trois agrégés sont recrutés à la Faculté, parmi lesquels Rachid Touri, qui sera bientôt nommé doyen. L'enseignement est assuré, tant mal que bien, avec des assistants tout juste titulaires de la licence.

Roger Godement, mathématicien d'une grande réputation, professeur à la Faculté des Sciences de Paris et membre du collectif Bourbaki, y passe l'année suivante, 1963-64. Malgré son rôle stimulant, ce passage a eu des effets négatifs. Le départ de Godement est suivi d'un découragement profond mais momentané chez les enseignants algériens, en particulier pour Touri.

Nous voici donc à la rentrée de 1964. Arrivent les premiers VSNA² : Claude Bardos, qui vient de sortir de l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm (ENS), Daniel Lehmann, qui est passé par celle de Saint Cloud, Henri Buchwalter, un jeune chercheur de Lyon, et Marc Roux, assistant à la Faculté des Sciences de

1- Voir Vidal-Naquet, 1958 (réédité en 1989).

2- VSNA (prononcer « vesna ») : Volontaires du Service National Actif (ce terme désignait les appelés du contingent français qui accomplissaient leur service militaire comme coopérants à l'étranger).

Marseille. En même temps arrive Mustapha Raïs, un Algérien titulaire d'un doctorat de troisième cycle obtenu en France. Touri n'étant pas remis du départ de Godement, ils lui proposent un programme d'invitations de mathématiciens français, pour un mois chacun. Six mathématiciens au moins répondent à cette invitation et, parmi eux, Jean-Pierre Serre et Alexandre Grothendieck, deux titulaires de la médaille Field³, ainsi que Godement lui-même. Parmi les moindres personnalités, figure Martin Zerner, à l'époque jeune maître de conférences à la Faculté des Sciences de Marseille. Comme Bardos et Lehmann le connaissent personnellement, à la fois ils ont envie de l'inviter, et hésitent à le faire de crainte d'être taxés de favoritisme. Le fait qu'il soit aussi connu de Raïs, de par la proximité de leurs domaines de recherche, emporte la décision. Lui-même hésite pour des raisons politiques avant d'accepter. Se situant à l'extrême gauche, sans affiliation organisationnelle, il avait cru, comme d'autres, que l'indépendance de l'Algérie s'accompagnerait d'un passage au socialisme et, déçu, il était en conséquence critique à l'égard du régime.

Ces séries de conférences sont d'un niveau trop élevé pour la plupart des enseignants autochtones. Pendant ce temps-là, de jeunes enseignants algériens ont « la modestie... de reprendre seuls les études correspondant au diplôme que l'Université de l'Algérie Française avait délivré au rabais » (Bardos et *al.*, 1986 : 21-22). Parmi eux, se trouvent Amar El Kolli et Abdelhafid Mostefaï. Ils avaient obtenu leur licence en 1961 puis avaient été recrutés comme assistants à la rentrée de 1963.

Les VSNA repartent. Un autre arrive à la rentrée, Max Karoubi, un ancien élève de l'ENS, poussé par Grothendieck et Serre, qui reviendront cette année comme conférenciers invités, et aussi par Henri Cartan⁴. Il sera suivi d'autres, qui, eux, resteront deux ans : Jean-Pierre Jouanolou, de 1966 à 1968, Louis Boutet de Monvel, de 1967 à 69, Bernard Filippi, de 1968 à 70, enfin Yves Lombardi et Michel Wirth, en 1970-71. Mais Raïs repart en France définitivement, ce qui a été démoralisant pour les enseignants locaux de mathématiques.

On peut faire ici une pause dans le récit pour s'interroger sur l'action des grands noms de la mathématique française, à commencer par Godement. Ils ont incontestablement permis le démarrage d'un enseignement de mathématiques de

3- Comme on sait, il n'y a pas de prix Nobel de mathématiques. La médaille Field est ce qui s'en rapproche le plus. Récemment a été créé un prix Abel, encore plus prestigieux, dont Serre a été le premier lauréat. Quant à Grothendieck, c'était un véritable monstre sacré de la mathématique.

4- Henri Cartan (1904-2008) a été un des fondateurs de Bourbaki. Outre une œuvre mathématique impressionnante, il a, comme professeur à l'ENS, laissé une marque profonde sur une génération de mathématiciens français.

bonne qualité. Godement a laissé à l'UNEA⁵ un polycopié de première année en deux volumes qui a servi très longtemps à Alger, dont on n'avait pas d'équivalent en France. Ils ont incité de jeunes mathématiciens, dotés d'une excellente formation, à venir à Alger comme VSNA. La perspective de leurs visites a pu peser sur la décision de ces jeunes, quoique d'autres motivations, sur lesquelles nous reviendrons, aient également joué. Mais, à un autre niveau, cette vie mathématique restait extérieure aux Algériens. Certains de ceux-ci ont senti un certain mépris de la part de Godement. Et il est vrai, comme il a déjà été dit, que le niveau en mathématique de la Faculté était lamentable. La solution que Godement a proposée est classique : envoyer les éléments les plus prometteurs préparer une thèse à l'étranger. Il avait distingué un étudiant en fin de licence qui est effectivement parti à Paris en même temps que lui, a soutenu une thèse... et n'est jamais revenu. Ce fut le premier d'une série. Quoi qu'il en soit, dans l'immédiat, leur départ privait la Faculté de leur enseignement, de sorte que, s'il y avait quelques bons cours magistraux, les travaux dirigés ne suivaient pas.

Touri et Mostefaï participent, en août 1966, au congrès international quadriennal des mathématiciens⁶. Ils y rencontrent Zerner et lui demandent de les aider à mettre sur pied un troisième cycle⁷. Touri et Mostefaï sont décédés et nous ne savons pas comment la décision a été prise. Les considérations qu'on vient de lire permettent peut-être de se faire une idée des raisons de la création du troisième cycle.

Zerner accepte. Il vient de se faire muter de Marseille à Nice, pour une raison qui éclaire la suite. L'année précédente, une Faculté des sciences avait été créée à Nice et Jean Dieudonné, un des mathématiciens français les plus connus, y avait été nommé avec la ferme intention d'en faire un centre de recherche. Le choix de Zerner impliquait celui de la spécialité du troisième cycle : il s'agirait d'analyse et, plus précisément, d'équations aux dérivées partielles (EDP) et de questions d'analyse fonctionnelle qui leur sont liées.

L'année universitaire 1966-67 est une année de transition. Karoubi est reparti, un nouveau VSNA arrive en la personne de Jouanolou, normalien de la même promotion que Bardos (1960). Le domaine de recherche de Jouanolou ne relevait pas de l'analyse. Zerner fait une ou deux missions à Alger : conférences, discussions, préparation de la mise en place du troisième cycle.

5- Union Nationale des Étudiants Algériens. Godement tenait apparemment à ce que son travail reste entre les mains d'une organisation indépendante.

6- Sur les congrès internationaux de mathématiques, on peut consulter Curbera, 2009 ou Lehto, 1998.

7- Voir plus loin les explications sur le système français en vigueur en Algérie à cette époque.

Les débuts du troisième cycle

Le premier DEA ouvre l'année universitaire 1967-68 avec deux étudiants, El Kolli et Mostefaï, qui, sous la direction de Zerner, avaient commencé un travail de recherche en Analyse.

Louis Boutet de Monvel, normalien de la promotion 1960, arrive comme VSNA à la rentrée. Il est sur le point de soutenir sa thèse d'État en analyse et peut donc très bien assurer un cours de DEA dans cette discipline. La participation de Bardos et de Zerner, entre autres, pour des séjours d'une à deux semaines, est acquise. Ces trois enseignants constituent un noyau stable d'enseignants qui viendront régulièrement assurer des enseignements complémentaires pendant les années à venir. Ce noyau stable va s'enrichir au cours de ces années.

Ce premier DEA permet, un an après, exactement le 25 septembre 1969, la soutenance de deux thèses de troisième cycle, celles d'El Kolli et de Mostefaï. Le premier prend la direction du département des mathématiques, et continuera à travailler avec Zerner pour une thèse d'État, le second prendra la direction de l'ENS de Kouba.

L'année universitaire 1968-69, le DEA d'Analyse continue, avec Boutet de Monvel comme enseignant sur place, et plusieurs missionnaires pour des séjours d'une à deux semaines, dont Bernard Malgrange⁸, Bardos, Zerner et, pour la première fois, Pierre Grisvard (Professeur à l'Université de Nice), dont nous reparlerons. Un cours de Zerner sur les espaces de Sobolev est photocopié.

Saïd Benachour, Mohand Moussaoui et Djamel Teniou figurent parmi les étudiants. À l'issue de cette année universitaire, Saïd Benachour et Djamel Teniou partent à Nice pour préparer une thèse de troisième cycle sous la direction de Grisvard. Mohand Moussaoui part faire son service militaire.

Un DEA d'Algèbre, dirigé par Benali Benzaghrou, est ouvert l'année universitaire suivante. Nous n'avons pas réussi à éclaircir s'il y avait eu un DEA d'analyse cette année-là. En tout cas, les visites d'analystes, certains au moins du noyau stable, ont continué.

Le départ, pour l'Université de Nice, de Boutet de Monvel, en septembre 1969, a privé le DEA d'Analyse d'un enseignant sur place. Il est quand même décidé que le DEA fonctionnera l'année universitaire 1970-71, sous la responsabilité scientifique de Zerner. L'enseignement magistral est assuré par des professeurs français et italiens, pendant des missions d'une à deux semaines. En plus de Zerner, on trouve parmi eux Boutet de Monvel, Bardos, Jean Cea, Grisvard et, pour la première fois, Giuseppe Geymonat. Boutet de Monvel fera partie quelques années du noyau stable, auquel Grisvard s'est déjà ajouté. Cea est professeur

8- Malgrange est membre de l'Académie des Sciences.

à l'Université de Nice. Geymonat rejoint lui aussi le noyau stable, qui est ainsi définitivement constitué. Après être passé par le Collegio Ghislieri de Pavie⁹, il est devenu professeur au Politecnico de Turin. Il a déjà travaillé avec Grisvard et Zerner et il passera l'année universitaire suivante à Nice. Politiquement, il est très proche de *Lotta Continua*, après avoir été au Parti communiste italien (PCI).

El Kolli, entre deux missions, assure les Travaux Dirigés, ainsi que l'administration et la logistique¹⁰.

Deux étudiants, Abderrahmane Bendali et Abderrahmane Djaadane, passent le DEA cette année-là. Ils restent à Alger et préparent une thèse de troisième cycle sous la direction de Cea.

À la fin de l'année, Benachour et Teniou soutiennent leur thèse de troisième cycle à Nice. Le premier obtient un poste d'assistant et reste pour faire une thèse d'État, le second rentre à Alger. C'est le premier mathématicien formé en France après l'indépendance qui revient.

L'année universitaire 1971-72, deux DEA sont ouverts. Celui d'algèbre, sous la direction de Benali Benzaghoul, et celui d'analyse, qui fonctionne comme l'année précédente. Les Travaux Dirigés sont maintenant assurés par Teniou. Parmi les étudiants, on compte Youcef Amirat, Youcef Atik, Abdelhamid Ziani, Rabah Belout, et Kamel Hamdache.

Mohand Moussaoui, qui travaille sous la direction de Pierre Grisvard, soutient sa thèse de troisième cycle à Alger.

Le tournant de 1972

L'année 1972 marque un tournant dans la vie de l'équipe en cours de constitution et ce, pour deux raisons très différentes : une proposition de travail de Geymonat, et l'arrivée de Grisvard pour une année universitaire à Alger.

Rappelons la nationalisation des hydrocarbures en Algérie, le 24 février 1971. Pendant une mission à Alger, Geymonat propose d'axer le travail sur un problème de production pétrolière. Il apporte une méthode pour aborder le problème dit du "cône d'eau" dans l'exploitation d'un puits. Beaucoup de gisements de pétrole contiennent non seulement du brut, mais aussi de l'eau. Il s'agit de déterminer la frontière entre ces deux fluides. Ce problème n'est certes pas à la pointe de la technologie en la matière. En particulier, dans la plupart des cas, il n'y a pas de frontière nette, l'eau et le pétrole se mélangent et le problème est beaucoup plus

9- À Pavie, Geymonat a eu comme professeur Enrico Magenes, qui travaille avec le dirigeant de l'École française d'analyse numérique Jacques-Louis Lions.

10- El Kolli est directeur du département des mathématiques de janvier 1969 à décembre 1971.

compliqué. Mais le problème du cône d'eau est à notre portée et nous pensons que son étude apportera aux jeunes Algériens les connaissances de base qui leur permettront par la suite d'affronter des problèmes réels.

Une équipe de recherche se dessine donc autour du projet "cône d'eau". Elle est constituée par El Kolti, trois étudiants du DEA de l'année précédente, Amirat, Atik et Ziani, et travaille sous la direction de Bardos, Geymonat et Zerner. De son côté, Hamdache entreprend une thèse de troisième cycle sous la direction de Bardos et participe par ailleurs au groupe "cône d'eau". Geymonat fait un cours préparatoire en octobre 1972, avant le départ pour le service militaire, de novembre 1972 à novembre 1974, des membres de ce groupe et de Hamdache. Il leur permet d'ailleurs de rester en contact avec l'équipe.

Grisvard arrive à Alger en septembre 1972 pour l'année universitaire et assure le cours de DEA. Les missions de courte durée continuent néanmoins. Keddour Lemrabet, Mohamed Moulay et Boubaker-Khaled Sadallah suivent ces cours. Nous avons vu que Grisvard avait commencé à faire des cours en 1968-69, dirigé et fait soutenir trois thèses de troisième cycle. Avant d'être nommé professeur à Nice, en 1967, Grisvard, passionnément anticolonialiste, avait fait son service "militaire" comme VSNA, à la Faculté des Sciences de Rabat¹¹. Il est accompagné de sa femme, Catherine Sackur, qui a été assistante à Nice et a commencé un travail de recherche sous la direction de Zerner, avant de faire le choix d'enseigner au lycée. Sa présence renforce donc l'enseignement de l'analyse.

Il y a, à partir de ce moment-là, un groupe "cône d'eau" et un groupe des élèves de Grisvard. La séparation est informelle, mais se traduit dans les directions des thèses et dans le fait que celles des élèves de Grisvard sont préparées à Nice (avec l'exception de Moussaoui). Elle n'empêche pas une étroite coopération entre les deux groupes, ainsi qu'avec ceux qui travaillent "hors groupe". Les sujets abordés par le reste de l'équipe font d'ailleurs partie des outils mathématiques du "cône d'eau".

La marche vers l'autonomie

En septembre 1973, Grisvard repart à Nice. Lemrabet, Moulay, Sadallah et Moussaoui le suivent, les trois premiers pour préparer une thèse de troisième cycle, le dernier une thèse d'État. Pour l'année universitaire 1973-74, cela

11- Il est mort en 1994. On trouvera plus d'informations à son sujet dans Cea et al. 1996, en particulier en ce qui concerne notre sujet, dans l'allocution prononcée par Mohand Moussaoui au nom de ses élèves.

accentue le vide créé l'année précédente par le départ pour le service national des étudiants de DEA.

De retour du service national, en novembre 1974, Amirat et Atik sont nommés à l'université nouvellement créée de Constantine. Ils y restent jusqu'en décembre 1977, date à laquelle ils reviennent et soutiennent leur thèse de troisième cycle. Les conditions sont difficiles à Constantine. Zerner et Geymonat y font des séjours pendant cette période, de même que des membres algérois de l'équipe¹².

Bendali soutient en même temps que Djaadane, en mai 1975, une thèse de troisième cycle qu'ils ont préparée avec Cea. Ils rejoignent tous les deux l'équipe de recherche. Il en est de même de Hamdache, sous la direction de Bardos.

Pendant l'année universitaire 1975-76, Ziani soutient à Alger la première "thèse cône d'eau". À Nice, Lemrabet, Moulay et Sadallah soutiennent leur thèse de troisième cycle. À Nice également, Benachour soutient une thèse d'État, sous la direction de Bardos, qui y a passé les années universitaires 1974-75 et 1975-76.

Les "Niçois" rentrent en Algérie. Benachour et Lemrabet vont initialement à Constantine, y restent trois mois avant de rejoindre, à Alger, l'Université des Sciences et de la Technologie Houari Boumediene (USTHB) pour le premier, et l'ENS pour le second. Lemrabet fait son service militaire l'année suivante. Sadallah est nommé à l'ENS de Kouba, où il enseigne encore à ce jour. Moulay est nommé à l'USTHB.

Deux thèses d'État sont soutenues pendant l'année universitaire 1976-77 : celle de Moussaoui, à Nice, sous la direction de Grisvard, et celle d'El Kolli, à Alger, sous la direction de Zerner. Moussaoui revient alors à Alger.

En janvier 1978, Amirat et Atik reviennent à Alger et soutiennent leur thèse de troisième cycle¹³.

Perspective sur le chemin parcouru

À ce moment-là, le travail effectué a donné lieu à la soutenance de trois thèses d'État et d'une quinzaine de thèses de troisième cycle, soit à Nice, soit à Alger. Les mathématiciens formés à l'étranger sont rentrés en Algérie et une équipe de recherche, avec des relations de travail très étroites et toujours en contact avec des universitaires étrangers, a été constituée. Des changements institutionnels ont lieu. La Faculté des Sciences de l'Université d'Alger est dissoute et le département des mathématiques est intégré à l'institut des mathématiques de l'USTHB. Le

12- C'est le lieu ici de saluer la mémoire de Hamid Ziani, décédé depuis quelques années, qui a fait de très fréquents déplacements à Constantine de sa propre initiative.

13- Pour un bilan du travail réalisé dans le projet "cône d'eau", voir Geymonat 1982. On trouvera aussi quelques indications dans Zerner 1979.

magister a remplacé le troisième cycle. Il avait été prévu l'année précédente de créer un magister sous la direction de Benachour et Moussaoui. Seule l'absence de texte ministériel relatif à la création d'un magister à l'USTHB l'a empêché et deux ou trois étudiants sont partis faire un DEA en France. Parmi eux, Assia Benabdallah, qui soutient très vite (décembre 1979) une thèse de troisième cycle sous la direction de Bardos, puis revient à Alger. Le noyau stable qui assurait la continuité et la cohérence du travail a accompli sa tâche et est alors devenu superflu, les membres algériens de l'équipe étant désormais capables de s'en passer. Les mathématiciens de ce noyau ne retourneront alors qu'occasionnellement en Algérie.

Pour apprécier le travail effectué, il faut le replacer dans son contexte. Jusqu'en 1976, le cursus d'un apprenti mathématicien en Algérie est celui des Facultés des sciences françaises à l'indépendance. La licence est suivie d'un DEA (Diplôme d'Études Approfondies) qui dure un an. En mathématiques, il consiste en un enseignement traditionnel : cours et travaux dirigés. Suit le troisième cycle, qui aboutit à une thèse et parfois à une publication, en général aux *Comptes Rendus de l'Académie des Sciences* (CRAS), parfois pas. La thèse de troisième cycle d'El Kolli a fait l'objet d'une note, pas celle, très voisine, de Mostefaï, sans doute parce que ce dernier a été trop absorbé par sa nouvelle fonction à l'ENS d'Alger pour la rédiger. À l'autre bout de la période, la thèse de Ziani n'a pas fait l'objet d'une publication, celles d'Amirat et Atik a donné lieu à une note commune aux CRAS. L'explication est purement administrative. L'étape suivante, la thèse d'État, était supposée être un travail de recherche d'une certaine importance, et l'était presque toujours.

Les soutenances de thèses valaient attestation qu'un travail de recherche avait été effectué. Les explications qui précèdent montrent qu'une évaluation bibliométrique du travail de recherche de l'équipe relèverait de la pure fiction. Il y a aussi d'autres raisons à cela. L'une d'elles est qu'il est presque impossible de démêler les publications préparées en Algérie de celles qui l'ont été en France, sauf pour les chercheurs qui n'y ont fait aucun long séjour¹⁴. Il faut surtout tenir compte des caractères du milieu mathématique français, qui était d'ailleurs en évolution rapide. À notre connaissance cette évolution n'a pas été étudiée ; signalons pourtant un article quasiment prophétique de Claude Chevalley¹⁵. En 1966, quelques centaines de personnes en France sont supposées faire de la recherche en mathématique. Dans leur écrasante majorité, ce sont des universitaires, des

14- On peut citer parmi ceux-ci El Kolli et Bendali. Le premier a publié les résultats qui ont abouti à sa thèse dans deux revues internationales, *Journal of Approximation Theory* et *Journal of differential Equations*. Le second a publié un travail d'analyse numérique lié au "cône d'eau" dans la revue *M2AN* de la Société de Mathématiques Appliquées et Industrielles.

15- Anonyme, 1976. Les articles d'*Impascience* étaient « anonymes mais pas clandestins ».

assistants aux professeurs titulaires. La plupart d'entre eux n'en font guère. Les chercheurs actifs forment donc un milieu très restreint, largement concentré à Paris, quoi qu'en augmentation rapide à cause de l'afflux d'étudiants. Dans les Facultés des sciences de province, c'est encore un problème de recruter des mathématiciens compétents. Le *publish or perish* n'a pas encore exercé ses ravages et, en général, on redoute plus de publier un article pas assez substantiel que de ne pas publier du tout. En 1978, la situation a déjà profondément changé, et elle changera encore plus dans la décennie suivante. Le nombre des mathématiciens actifs s'est considérablement accru. Mais, en Algérie, le changement n'est pas du tout le même. Le nombre des mathématiciens s'est aussi considérablement accru, mais il reste toujours très en dessous des besoins.

Les contacts, déjà diversifiés, avec Luc Tartar, qui sera le directeur de recherche de Hamdache pour sa thèse d'État, et avec François Murat (Paris), vont l'être d'avantage avec Umberto Mosco (Rome), Antonio Fasano (Florence), Michel Crouzeix et Alain Mignot (Université de Rennes et Université de Nancy).

Pour donner une idée des activités ultérieures du Laboratoire d'Analyse, on peut noter :

102

- ♦ une école d'été destinée aux jeunes chercheurs, à Tipaza, en 1982 ;
- ♦ un colloque sur les méthodes numériques de l'ingénieur, en collaboration avec la SONELGAZ, en 1986 ;
- ♦ un colloque maghrébin sur les méthodes numériques de l'ingénieur, en collaboration avec l'ENIT de Tunis et l'École d'Ingénieurs de Mohammedia de Rabat. Il se tient tous les deux ans. Le premier a eu lieu à Alger en 1987.

Les années 1990 ont été très difficiles pour le laboratoire, qui a perdu une partie de ses chercheurs. Les années 2000 ont vu la reprise et on peut se faire une idée de la situation actuelle en consultant le site Internet du Laboratoire¹⁶. On y compte vingt-sept enseignants-chercheurs (dont dix-huit femmes), répartis en trois équipes dont la spécialisation n'est que formelle, les membres continuant à travailler en commun. Parmi les vingt-sept, on compte quatorze docteurs d'État et treize magisters.

16- <http://www.lamnedp.usthb.dz>. La liste des publications de 2003 à 2009 y figure aussi.

Quelques réflexions

Les intentions

Commençons par dire un mot des intentions et des objectifs des acteurs, nous en particulier. Ils peuvent évidemment être différents pour les Algériens et les Européens, et à l'intérieur de chacun de ces deux groupes. Ils ont pu aussi évoluer dans le temps. Mais tous avaient sans aucun doute la conviction qu'il fallait doter l'Algérie d'un enseignement universitaire de mathématiques de qualité et, aussi, qu'un tel enseignement n'était possible que combiné avec une activité de recherche.

On l'a dit, la situation du département des mathématiques, en septembre 1963, n'est guère brillante ; on peut même dire qu'elle est catastrophique. Les années suivantes, elle ne s'améliore guère ; le nombre d'étudiants augmente assez rapidement, bien plus que le nombre d'enseignants, malgré l'apport de la coopération. Il faut faire face à cette situation et assurer l'enseignement.

Du côté algérien, deux choix sont possibles pour la formation des futurs enseignants : envoyer les étudiants effectuer un troisième cycle à l'étranger ou bien ouvrir une telle formation sur place, en étant aidés. La première formule présente un inconvénient majeur : la majorité des étudiants ne reviennent pas après leur formation ; quant à ceux qui reviennent, ils ont tendance à repartir rapidement. La seconde permet d'utiliser les étudiants, pendant qu'ils préparent leur thèse de troisième cycle, comme enseignants et pour aider les doctorants et ce, avant qu'ils aient eux-mêmes soutenu une thèse d'État. Les besoins en enseignants sont tels que c'est cette option qui a été retenue.

Du côté français (et italien), aider à mettre sur pied un enseignement de mathématique à Alger répond à des motivations diverses – dont nous parlerons plus loin, car ces motivations sont aussi des atouts.

Les obstacles

L'isolement scientifique menaçait les chercheurs algériens, en particulier à cause de la difficulté des déplacements à l'étranger, qui nécessitaient une « autorisation de sortie du territoire », l'obtention des devises nécessaires au séjour et un ordre de mission difficile et long à obtenir. C'était un obstacle majeur à des contacts avec des universitaires étrangers. On peut ajouter à cela une bibliothèque quasi-inexistante¹⁷, qui ne permettait pas d'accéder à une bibliographie minimale pour pouvoir travailler correctement.

17- On sait que la bibliothèque de l'Université d'Alger a été partiellement incendiée par l'OAS. Nous ne savons pas si des publications mathématiques ont été détruites.

Les démarches administratives nécessaires à la venue d'un missionnaire¹⁸ sont lourdes et doivent être répétées au moment de mettre en place le troisième cycle. Il faut faire les demandes d'ordre de mission, en assurer le suivi aussi bien auprès du ministère algérien que des services culturels de l'ambassade de France et, plus tard, de l'Organisme National de la Recherche Scientifique (ONRS). Bien qu'elles se soient allégées par la suite, elles restent une perte de temps pour ceux qui s'en occupent et constituent un handicap non négligeable.

Il faut ajouter à cela les difficultés logistiques, une fois l'ordre de mission obtenu (billet d'avion, réservation d'hôtel, paiement de la note d'hôtel après le départ du conférencier) et les difficultés de la vie quotidienne (les conditions de travail sont beaucoup plus pénibles que celles qu'on connaît en France ; les conditions de vie sont difficiles au quotidien ; faire les courses est parfois un emploi à plein temps ; la scolarisation des enfants et leur avenir posent problème).

Ce sont les mêmes difficultés qui font que ceux qui sont formés à l'étranger ne reviennent pas, ou repartent après peu de temps. Pour eux, le retour est très difficile et ils ont des difficultés à se réadapter à la vie, aussi bien universitaire que personnelle.

La formation sur place présente l'inconvénient de prolonger la durée de formation, car les étudiants consacrent moins de temps à leur recherche, souffrent de l'isolement et n'ont pas toujours les ouvrages nécessaires à leur travail (les revues scientifiques nécessaires à tout travail bibliographique sont rares et pratiquement inutilisables lorsqu'elles existent, parce qu'incomplètes ; quant aux livres récents, il faut, dans le meilleur des cas, quelques années pour les obtenir). Faire une thèse demande en général plus de temps que dans un pays occidental, ce qui peut d'ailleurs entraîner des échecs, soit par découragement, soit parce que les résultats que l'on espérait ont été, entre temps, publiés par un autre chercheur.

Le dispositif adopté pour le troisième cycle posait le problème de la liaison entre deux conférenciers. Il était aisément résolu lorsqu'il y avait un enseignant à demeure mais, les années où le DEA fonctionnait sous la responsabilité de Zerner, il fallait que le programme soit cohérent. Les travaux dirigés étaient alors assurés par El Kolli, puis par Teniou. Cela était certainement très formateur pour les intéressés, mais nécessitait un travail considérable.

L'engagement de quelques-uns des meilleurs mathématiciens de France a incontestablement été un atout dans les premières années – nous y reviendrons –, mais a aussi constitué un handicap. Leur doctrine était celle de Godement, et celle de la coopération technique et scientifique en général : envoyer les meilleurs éléments en France pour s'y former. Il faut y ajouter une grande exigence dans

18– Celui-ci, professeur français ou étranger, vient, pour un séjour d'une à deux semaines, assurer un cours de DEA, donner des conférences, participer à l'encadrement des étudiants.

le recrutement. En un mot, l'élitisme tendait à prendre le pas sur le souci de la qualité. Ce glissement s'opère facilement dans les esprits : on ne peut faire de la bonne science que dans les métropoles. Zerner garde le souvenir amer d'un retour en compagnie d'un chercheur de Constantine qui lui répétait qu'on ne pouvait pas faire de recherche en Algérie, c'était bien l'avis de son directeur de thèse (français). Il faut beaucoup plus longtemps pour décoloniser les cerveaux, tant ceux des ex-colonisateurs que ceux des ex-indigènes, que pour acquérir l'indépendance des États.

Une conséquence imprévue de notre action a été que le département de mathématique d'Alger a eu une assez mauvaise réputation chez beaucoup de mathématiciens français, surtout parisiens. Ils jugeaient d'après la compétence de ceux qui venaient se former en France, rarement les meilleurs puisque ceux-ci étaient souvent retenus pour être formés sur place. En outre, ils ne les voyaient guère puisque les étudiants algériens en France étaient inscrits à Nice plutôt qu'à Paris. C'est peut-être l'origine d'une anecdote significative. Un mathématicien de Paris, Marcel Berger, avait été chargé par la Direction Générale de l'Armement de faire un rapport sur « Bilan et Perspectives des Mathématiques françaises ». Ce rapport (Berger, 1984) a été publié dans la *Gazette des Mathématiciens*¹⁹. Au cours d'une charge à fond contre l'anti-élitisme, il y est dit en passant : « *C'est ainsi que l'Algérie a cassé l'Université d'Alger* ». La phrase a entraîné une réponse des membres du noyau européen de l'équipe, complété pour la circonstance par Daniel Lehmann²⁰. Ce bref article esquissait d'ailleurs les thèmes développés ici et concluait : « *Il s'agit pour une fois d'une coopération réussie : alors que, dans la plupart des cas, le résultat d'une coopération est de créer de nouveaux besoins de coopération, l'Université d'Alger est de plus en plus capable de s'en passer* ».

Les atouts

La présence, pendant toute la période, d'El Kolli, qui a pris en charge les questions administratives, a permis la continuité et a aidé à la constitution d'une équipe stable, tant du côté des missionnaires que de celui des "enseignants-étudiants". Le fait qu'il ait assuré la direction du département des mathématiques de janvier 1969 à décembre 1971 et qu'il connaissait bien Touri, qui a été

19- En feuilletton à partir du numéro 25 (juillet 1984). La *Gazette* est la publication interne de la Société Mathématique de France, qui publie par ailleurs une revue scientifique, le *Bulletin de la SMF*.

20- Bardos et al., 1986. On se souvient que Daniel Lehmann faisait partie des VSNA de 1964-65. Son domaine de recherche était très différent de celui de l'équipe. La même année, Berger a fait une visite à Alger. Interrogé par un des auteurs, il s'est contenté de répondre qu'il ne s'intéressait pas à l'Algérie mais à la France !

doyen de la Faculté des sciences puis recteur de l'Université d'Alger, a facilité les contacts avec l'administration algérienne et, par suite, avec les services culturels de l'ambassade de France en Algérie, pour la venue d'un missionnaire à Alger.

Le point essentiel a été la stabilité et la cohérence du noyau de l'équipe. Le Département de Mathématiques de l'Université de Nice était le centre du noyau européen. Zerner y est resté pendant toute la période, Grisvard à partir de 1967 et Boutet de Monvel quelques années après son service à Alger. Geymonat et Bardos y ont fait des séjours de un et deux ans respectivement. Ils avaient des sujets de recherche proches, parfois communs, et des liens personnels.

On peut en faire la contre-épreuve en examinant ce qui s'est passé en "probabilités et statistiques". Il y a eu, pendant la première moitié des années 1970, une tentative pour créer une équipe dans ce domaine. Elle disposait d'atouts forts. Il y avait sur place un maître assistant tout à fait compétent : François Charlot. Fils de Pieds Noirs qui avaient dû s'exiler en France après un plasticage de l'OAS, il était très motivé. Jean-Luc Petit de l'Université de Montpellier, un spécialiste du domaine, a passé deux années à Alger (1972-73 et 1973-74) en enseignant uniquement en DEA. Le projet était aidé par une excellente équipe parisienne. Il n'a abouti qu'à deux thèses de troisième cycle sur place et à la thèse d'État de Charlot lui-même. Les deux Algériens sont partis en France et aux États-Unis respectivement²¹. Cet échec est sans doute dû au manque de suivi dans la durée et peut-être aussi à un démarrage trop tardif. Mentionnons, parce que c'est un problème beaucoup plus général, que, dans les années 1980, un certain nombre d'Algériens sont revenus avec des doctorats acquis à l'étranger, mais sur des sujets disparates, ce qui rendait très difficile de les faire travailler en commun.

Un point pouvait poser problème. On a vu dans la première partie que, dès sa première visite à Alger, Grisvard avait fait venir les chercheurs dont il dirigeait la thèse à Nice, contrairement à la doctrine non écrite du troisième cycle. Mais on a vu aussi qu'ils étaient revenus à Alger. Il y avait, entre eux et lui, un contrat moral : ils devaient revenir travailler dans leur pays dès leur thèse soutenue²². Presque tous les élèves de Grisvard ont honoré ce contrat. Nous pensons que nos premiers succès y ont contribué.

Il ne faut pas oublier les liens d'amitiés très importants qui se sont tissés pendant cette période entre certains missionnaires et les "enseignants-étudiants". On peut même parler de complicité, dans le cadre du travail effectué par certains missionnaires, qui sont alors mis à contribution volontaire pendant leur court séjour. Les repas de midi sont partagés dans une brasserie, non loin des bureaux,

21- Courriers de François Charlot des 6 avril, 26 juin et 9 octobre 2009 et souvenirs personnels.

22- Témoignages oraux.

et, parfois, le travail continue sur la nappe en papier du restaurant, sans oublier certains week-ends, après une visite dans l'arrière-pays. On sait que, trop souvent, les missionnaires sont happés par le milieu coopérant. Mais nous pensons aussi que les motivations, en particulier politiques, ont été encore plus importantes.

Les mathématiciens connus qui ont incité leurs jeunes collègues à enseigner au Département de Mathématiques d'Alger et qui l'ont visité avaient participé au moins à la campagne contre la torture, en particulier dans ou autour du Comité Audin²³. Ils avaient protesté contre le limogeage de Laurent Schwartz de son poste de professeur à Polytechnique après qu'il ait signé l'appel des 121²⁴. Les prises de position de Godement lui avaient valu d'être plastiqué par l'OAS²⁵. Il faut souligner ici un résultat de leur influence : jusqu'en 1971, il y a toujours eu au moins un ancien élève de l'ENS au Département. Si seuls Bardos et Boutet de Monvel ont enseigné dans le DEA, les autres ont œuvré pour que les apprentis chercheurs abandonnent celui-ci avec une culture mathématique convenable, ce qui était essentiel.

Parlons justement des motivations des VSNA. Le fait qu'ils aient préféré enseigner les mathématiques que balayer la cour de la caserne se passe d'explication ; ce qui nous intéresse, c'est le choix d'Alger. Tunis, par exemple, paraissait à un moment plus attractif, pour un mathématicien en particulier. Grisvard, par ailleurs, avait été VSNA au Maroc. Le choix d'Alger eut sans doute des raisons diverses, y compris chez la même personne. Boutet de Monvel, par exemple, nous rappelle qu'il avait participé à une campagne de fouilles archéologiques et que le pays lui avait plu. Mais, à côté de l'influence des maîtres, un choix politique a joué directement, chez une bonne partie au moins d'entre eux. On peut noter qu'à l'exception des deux derniers, ces normaliens étaient des promotions 1959 et 1960²⁶. Ils ont vécu rue d'Ulm les dernières années de la guerre d'Algérie. D'après Bardos, les élèves ont massivement participé à la campagne contre la guerre, et 80 % étaient pour l'indépendance. Même si le propos est discutable²⁷, il est significatif d'une atmosphère politique particulière.

23- Comité créé en 1957 par Laurent Schwartz et un groupe d'intellectuels français pour dévoiler la vérité sur la "disparition", à la suite d'une "évasion", de Maurice Audin, arrêté et torturé par l'armée française.

24- Appel à soutenir « le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie », signé le 5 septembre 1960, par 121 intellectuels français. L. Swartz, alors aux États-Unis, n'a pas fait partie des premiers signataires, mais a signé le texte dès son retour.

25- Voir Schwartz, 1997 : 371-420. Signalons une légère erreur : Jean-Philippe Labrousse n'a pas été membre du Comité Audin, il était aux États-Unis où il a participé aux campagnes contre la guerre et sans doute pour l'indépendance de l'Algérie.

26- Les promotions de l'ENS se désignent par l'année d'entrée.

27- Dans certains esprits, il y avait une certaine confusion entre la revendication de la paix et celle de l'indépendance.

Bien qu'ils ne s'expriment pas souvent sur ce point, le patriotisme a également été un facteur important dans les motivations qui ont poussé les Algériens à développer l'enseignement et la recherche en mathématiques. Le témoignage d'Assia Benabdallah, que nous citerons plus loin, est éloquent à cet égard.

Une bonne partie des participants, sinon tous, se sont rendu compte que la coopération avait pour résultat de créer un besoin accru de coopérants et ont réfléchi aux moyens d'échapper à cette dépendance. Cette prise de conscience a été progressive et nous n'avons pas réussi à en repérer les étapes.

Dans les années 1970, une ambiance de recherche commence à prendre forme au département des mathématiques. C'était évidemment un des buts du projet, cela devient à ce moment-là un facteur clef de réussite. Les jeunes étudiants sortis du DEA participent activement à la création de cette ambiance en associant parfois des étudiants plus jeunes, de troisième année, les invitant à suivre des conférences données par les missionnaires. À chaque soutenance de thèse, l'amphi est plein, amis, famille, étudiants de troisième année, sont là pour soutenir le ou la candidate.

Dès leur soutenance de thèse, les nouveaux docteurs prennent des responsabilités, tant pour l'enseignement que pour l'encadrement de la recherche. Ils aident de manière significative les étudiants pour leur troisième cycle, puis pour leur magister. Ziani est particulièrement actif et ne ménage pas le temps qu'il consacre à cette activité. Nous n'en voulons pour preuve que le courrier que nous a envoyé Assia Benabdallah lorsqu'elle a pris connaissance de notre projet²⁸ :

« Lors de la cérémonie à la mémoire de Hamid [Ziani], j'ai dit que ma décision de faire de la recherche en EDP était en grande partie due à Hamid et à Kamel [Hamdache]. [...] J'étais en troisième année de licence de maths, et ils nous avaient conviés à assister à un séminaire de Geymonat et d'autres sur "des EDP appliquées à la recherche de pétrole"²⁹. J'avais été séduite par le fait de pouvoir faire des maths "utiles à mon pays", par la "beauté" de ces maths et la bonne ambiance qui régnait parmi les chercheurs. Il ne s'agit pas de "coopération algéro-française", mais je ne crois pas me tromper en disant que cette dynamique avait été impulsée par Zerner, non ? La soutenance de thèse de Kamel a aussi été un moment important : voir son enseignant exposer sa thèse devant un jury de "grands matheux" et, en particulier, participer à un pot au sixième étage du bâtiment des maths... Pour nous, le concept de recherche en maths est

28- Courrier du 24 avril 2009. Les notes en bas de page sont des auteurs.

29- Il faut lire « recherche pétrolière ». Il ne s'agit pas de la recherche de nouveaux gisements, mais de l'exploitation de ceux qui sont déjà connus. Les outils mathématiques sont différents et ce ne sont pas les mêmes ingénieurs qui s'en occupent.

devenu concret parce qu'on a vu nos enseignants le pratiquer en "live". Lors de la soutenance de Kamel, je m'étais dit que, même venant de ce petit pays, l'Algérie, je pourrais peut-être résoudre un problème de maths "ouvert". C'était vraiment glorifiant et encourageant. Pour moi ou ma "génération", je crois que l'activité de recherche que vous avez impulsée (même si elle a certainement des défauts que je ne voyais pas), a été déterminante dans notre projection dans le monde de la recherche. J'avais même envisagé de rester préparer ma thèse en Algérie (1977) »³⁰.

Réflexions sur le projet "cône d'eau"

Son lancement a lieu dans un moment très particulier, où l'évolution de l'Algérie suscitait de grands espoirs. Outre la nationalisation des hydrocarbures, il est marqué par deux mouvements : celui des pays non-alignés, celui de la « révolution agraire » (RA). L'Algérie apparaît alors comme un moteur du mouvement des pays non-alignés. Fidel Castro fait une première visite en Algérie en mai 1972. L'année 1973 donne à Boumediène une nouvelle occasion d'affirmer son influence sur le plan international, en organisant avec succès le sommet des non-alignés, auquel les plus grands dirigeants du tiers-monde de l'époque ont assisté. Il s'ensuit dès lors une période durant laquelle l'Algérie de Boumediène offre un soutien très actif aux différents mouvements de libération d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, et c'est en véritable leader du tiers-monde que le Président algérien se déplaça en 1974 à New York, pour prendre part à une réunion spéciale de l'Assemblée générale de l'ONU sur les matières premières, qu'il a lui-même convoquée au nom des non-alignés. Il prononça à cette occasion un discours par lequel il exposa une doctrine économique, appelant entre autres à l'établissement d'un nouvel ordre économique international plus juste, qui prendrait en compte les intérêts du tiers-monde³¹.

La charte de la « révolution agraire » est promulguée le 8 novembre 1971. La deuxième phase est lancée le 17 juin 1973. Il s'agit de redistribuer les terres des propriétaires abstentionnistes et les grandes propriétés. L'opération rencontre tout naturellement une forte résistance. L'État mobilise la jeunesse étudiante pour contribuer à la briser. Nous n'avons pas à nous interroger ici sur la question de savoir si « La RA est, par ailleurs, utilisée comme prétexte à l'égard des étudiants,

30- Elle s'est inscrite en magister qui devait pour la première fois être enseigné par des professeurs algériens (Benachour, Moussaoui). Le magister n'a pas pu ouvrir, sans doute pour des raisons administratives. Elle a passé à Paris un DEA (1978) et une thèse de troisième cycle sous la direction de Bardos (1979). Elle est ensuite revenue enseigner à Alger.

31- http://fr.wikipedia.org/wiki/Houari_Boumediene.

jugés trop critiques envers le pouvoir » (Adair, 1983 : 158), encore moins sur celle de l'échec de cette réforme agraire. Ce qui nous importe, c'est que ce mouvement a effectivement mobilisé un grand nombre d'étudiants, dont certains des nouveaux membres de l'équipe. En particulier, Hamdache y a participé avec conviction, dans le cadre de son service militaire, pendant l'été 1973.

Chez Geymonat et Zerner, la motivation anti-impérialiste était claire, correspondant à leurs positions politiques. Ils n'étaient pas les seuls et étaient en accord avec la politique algérienne officielle. Nous avons retrouvé un document de travail élaboré par une partie des membres de l'équipe³². Il s'agit d'un état intermédiaire du projet de recherche à soumettre à l'ONRS dont voici l'introduction :

« Les impératifs de construction d'une économie nationale indépendante des monopoles impérialistes imposent en particulier, en ce qui concerne les universités algériennes, le développement et le renforcement d'un enseignement et d'une recherche scientifique à caractère national, intégrés en particulier par leurs contenus au processus de développement socio-économique de l'Algérie.

Quoique largement admis, nous signalons que toutes les recherches développées en mathématique jusqu'à présent sont plus liées aux préoccupations des directeurs de recherche étrangers qu'à un quelconque intérêt national. Faute d'intégration dans un groupe de recherche, les étudiants arrivés au D.E.S. partent à l'étranger pour entamer un cycle d'études qui les éloigne généralement encore plus des réalités nationales.

C'est ainsi qu'il paraît nécessaire et urgent que les chercheurs algériens se regroupent autour de projets qu'ils auront choisis parmi les problèmes intéressant le développement de l'économie nationale, conformément aux axes de recherche définis par l'ONRS ».

Une anecdote ultérieure semble bien confirmer que le caractère anti-impérialiste du projet n'était pas un pur fruit de notre imagination. Dans la première moitié des années 1980, Zerner reçoit la visite d'un de ses anciens étudiants de Nice, qui travaille alors chez Franlab. C'était à l'époque un consortium des sociétés pétrolières françaises consacré à la recherche³³. Il lui apporte le descriptif d'un très gros logiciel d'exploitation (c'était exactement le

32- « Notes pour un projet de recherche sur les problèmes d'écoulements en milieu poreux, en particulier le problème du cône d'eau », manuscrit sans lieu ni date mais sûrement écrit à Nice en 1975, lors d'une mission de Hamdache. Nous donnons quelques détails parce que c'est l'un des rares documents dont nous disposons et qu'il éclaire ce que nous avons dit sur le fonctionnement de l'équipe. Il y est dit qu'il a été élaboré par Benachour, Hamdache, Lemrabet, Moulay, Moussaoui, Sadallah et Zerner, donc des élèves de Grisvard (à l'exception de Hamdache et Zerner), et destiné aux autres membres de l'équipe plus Dacunha-Castelle, le "patron" de l'équipe parisienne de probabilités dont il a été question plus haut.

33- Depuis, Franlab a fusionné avec une autre société et, par la suite, l'ensemble a été acheté par l'Institut Français du Pétrole.

genre de chose que nous espérions rendre des Algériens capables d'utiliser, quand nous avons lancé le projet "cône d'eau". D'ailleurs le logiciel est exploité sous licence par la Sonatrach). Il lui demande s'il aurait des stagiaires à proposer à Franlab. Zerner lui propose évidemment des Algériens. La réponse est immédiate : « *Jamais Franlab n'acceptera des Algériens là-dedans* ».

Le projet "cône d'eau" présentait quelques difficultés propres. Les problèmes de documentation étaient plus difficiles à résoudre que pour un sujet plus théorique. Le rôle de Geymonat a été déterminant sur ce point.

Les moyens de calcul, qui posaient déjà problème pour l'enseignement, constituaient un handicap sérieux pour le projet. Quasiment nuls à l'indépendance³⁴, ils ont été développés dès les premières années. Jean Pouget, un des trois agrégés recrutés à l'université en septembre 1962, a été le maître d'œuvre du développement de l'analyse numérique. Il est à peine besoin de dire que les problèmes d'exploitation pétrolière sont très activement travaillés dans les pays "développés"³⁵. Les jeunes chercheurs algériens craignaient donc de ne pas voir leur travail reconnu parce que d'autres l'avaient fait avant eux. Les membres européens du sujet se sont alors engagés à ne pas publier sur la question avant que les thèses de troisième cycle ne soient soutenues. Certes, ils étaient tous professeurs titulaires et la course à la publication n'était pas encore ce qu'elle est devenue. Le fait est pourtant assez rare pour être signalé.

Un obstacle qui n'a pas pu être surmonté est l'absence de contacts avec la SONATRACH. Au moment où nous avons décidé de travailler sur des problèmes liés à l'exploitation des hydrocarbures, et encore par la suite, nous avons essayé vainement de rencontrer des ingénieurs qui travaillent sur les gisements de gaz. Nous avons trouvé porte close à la SONATRACH. Elle n'a pu être ouverte que par l'intervention du PDG de l'époque, qui se trouve être un ancien professeur de chimie de l'USTHB. Malgré cela, en dehors de quelques données au puits, inutilisables telles quelles, nous n'avons pas pu travailler avec cette société. C'est sans doute notre échec le plus grave. Il est peut-être dû à la méfiance traditionnelle des ingénieurs vis-à-vis du travail des universitaires, réputé trop spéculatif. Mais il y a des raisons de penser qu'il est dû aussi à des facteurs plus généraux, liés à la situation de la SONATRACH "entre deux mondes". On trouve sans doute la trace, très allusive, à ces facteurs dans le discours prononcé par Benyahya, alors ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le 6 mars 1977, à la sixième session

34- Il n'existait aucune machine à l'Université, si ce n'est une toute petite IBM au Centre Supérieur d'Études Nucléaires.

35- Mais pas en France chez les "mathématiciens appliqués", qu'ils soient universitaires ou chercheurs à l'Institut National de Recherche sur l'Informatique et l'Automatique (INRIA).

du Conseil National de la Recherche Scientifique : « *Même en ayant axé leur effort sur la recherche-développement et la pleine insertion de leur action aux réalités concrètes du pays, les unités de recherche de l'Université et de l'ONRS n'ont pas encore atteint le dialogue et la collaboration totale qui doivent intimement les lier aux secteurs productifs. Des freins nombreux subsistent encore...* ».

L'Organisme National de la Recherche Scientifique (ONRS) a été créé en 1973³⁶. Nous lui avons soumis un projet de recherche qui a été accepté en 1975. Il nous apportait un financement qui complétait celui de l'Université, y compris un complément de traitement pour les chercheurs. Surtout, il nous simplifiait l'obtention des missions en France.

Conclusion

Nous pensons avoir réussi à mettre sur pied une équipe de recherche autonome. Cela a été le fruit du travail d'un groupe de personnes déterminées, poursuivi pendant douze ans. Il nous paraît important de souligner que ce succès est dû à des circonstances très particulières. Nous avons bénéficié de l'aide initiale de grands mathématiciens français, de la disponibilité des VSNA, de la collaboration de l'Université de Nice et d'une continuité à l'Université d'Alger. Les relations humaines qui se sont tissées ont été précieuses pour surmonter les moments les plus difficiles. Cependant, c'est la situation politique qui a été le facteur essentiel, au début à cause du prestige de la révolution algérienne, plus tard à cause de la politique anti-impérialiste de l'Algérie, quelles qu'aient été ses limites.

Il reste que l'absence de contacts avec la SONATRACH a été un échec. Nous pensons nous être heurtés là à des obstacles qui nous dépassaient de très loin.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

ADAIR (P.), 1983, « Rétrospective de la réforme agraire en Algérie », *Tiers Monde*, n° 24 (93), pp. 153-168.

ANONYME, 1976, « Fini de folâtrer : une explication de texte », *Impascience*, n° 4/5, pp. 17-20.

BARDOS (C.), BOUTET DE MONVEL (L.), GEYMONAT (G.), GRISVARD (P.), LEHMANN (D.) & ZERNER (M.), 1986, « À propos de l'Université d'Alger », *Gazette des Mathématiciens*, n° 31, pp. 21-22.

BERGER (M.), 1984, « Bilan et Perspectives des Mathématiques françaises », *Gazette des Mathématiciens*, n° 25 et suivants.

CEA (J.), CHENAIS (D.), GEYMONAT (G.) & LIONS (J.-L.) (dirs.), 1996, *Partial differential Equations and functional Analysis. In memory of Pierre Grisvard*, Boston, Birkhäuser.

CURBERA (G.), 2009, *Mathematicians of the World, unite!*, Wellesley, A. K. Peters (éds).

GEYMONAT (G.), 1982, « Una esperienza di collaborazione scientifica », in R. Rainero (dir.), *Italia e Algeria : Aspetti storici di un'Amicizia mediterranea*, Milan, Marzorati, pp. 509-514.

KHELFAOUI (H.), 2001, « *La Science en Algérie, 1^{re} partie : les Institutions* », rapport dans le cadre du projet « La Science en Afrique à l'Aube du 21^e siècle » sous la direction de R. Waast et J. Gaillard (dirs), Paris, IRD éditions.

LEHTO (O.), 1998, *Mathematics without Borders*, Berlin, Springer.

SCHWARTZ (L.), 1997, *Un Mathématicien aux Prises avec le Siècle*, Paris, Odile Jacob.

VIDAL-NAQUET (P.), 1958, *L'affaire Audin*, Paris, éditions de Minuit.

ZERNER (M.), 1979, « Some applications of functional Analysis to the Flow of Fluids in porous Media », *Proceedings of the second international Symposium in West Africa on functional Analysis and its Applications*, Kumasi, pp. 32-48.

LA RECHERCHE EN ARGENTINE : ENTRE ISOLEMENT ET DÉPENDANCE

Pablo KREIMER*

Cet article¹ cherche à rendre compte d'une tendance émergente que nous avons nommée "la nouvelle division internationale du travail scientifique"² (Kreimer, 2006). Dans la première partie, nous présenterons un résumé historique de l'internationalisation des sciences en Amérique latine, dans le but de montrer que, depuis le dernier quart du vingtième siècle, nous sommes face à une nouvelle configuration : si, jusqu'alors, les rapports entre chercheurs du "centre" et ceux de la "périphérie" laissaient à ces derniers une petite marge de manœuvre, ces rapports ont désormais pris la forme d'un "contrat fermé" du type "à prendre ou à laisser". Ainsi, les chercheurs d'élite des pays "non hégémoniques" sont de plus en plus invités à faire partie des consortia internationaux, mais les conditions d'accès sont de plus en plus strictes et les marges de négociation restreintes tendent à zéro. Pour illustrer cette configuration, nous allons présenter trois cas différents de l'Argentine : la recherche sur l'environnement dans la Patagonie, la recherche en biologie moléculaire sur la maladie de Chagas, et la physique du plasma à l'Université du Centre de la Province de Buenos Aires. L'Argentine est un bon exemple du problème considéré, dans la mesure où elle compte (comme le Brésil et le Mexique) une élite scientifique qui a des liens très forts avec les programmes de recherche de l'Europe et des États-Unis. En outre, les sujets choisis sont à la fois des sujets "de pointe" dans la science internationale et permettent aussi de mettre en lumière les usages locaux des connaissances.

*- Directeur de l'Institut d'études sociales de la science et de la technologie, Université Nationale de Quilmes et chercheur du CONICET, Argentine.

1- Cet article est le résultat d'une recherche financée par l'Agence Nationale de Promotion de la Science et de la Technologie, et l'Université Nationale de Quilmes, Argentine. Je tiens à remercier la lecture et les commentaires de R. Waast et T. Shinn.

2- Bien entendu, cette nouvelle dynamique n'est pas la seule que l'on peut observer : les relations traditionnelles continuent à se développer, aussi bien que d'autres modalités plus complexes. Néanmoins, nous pouvons considérer que cette dynamique émergente marque d'une façon éloquentes les tensions dans le domaine de plusieurs champs scientifiques que l'on verra se développer dans les années à venir.

De l'internationalisation libérale à la division internationale du travail scientifique

Mieux comprendre les enjeux des dynamiques de la production des savoirs à l'heure actuelle implique de comprendre le poids de l'internationalisation de la science dans l'institutionnalisation et le développement de divers domaines scientifiques. Le but n'est pas seulement de situer historiquement le processus de recherche tel qu'on peut l'analyser aujourd'hui : il s'agit surtout d'attirer l'attention sur le fait que les rapports internationaux ont été, dans la plupart des cas, un élément constitutif de la formation et des contours de traditions scientifiques locales. Loin d'être un aspect purement institutionnel ou formel, ces rapports ont entraîné d'importantes conséquences sur la nature et la constitution des agendas locaux de recherche, sur les thèmes traités et, de façon notable, sur les styles scientifiques mis en œuvre à l'intérieur de chaque espace disciplinaire.

Depuis l'institutionnalisation des premiers champs scientifiques (vers le dernier quart du dix-neuvième siècle), il est possible d'identifier quatre étapes différentes du développement socio-institutionnel et cognitif de la recherche scientifique, selon la structure des relations internationales correspondant à chacune des périodes. On peut les résumer ainsi :

Tableau 1

Schéma des étapes de l'internationalisation de la science en Argentine

Étape	Traits principaux	Période
"Internationalisation fondatrice" : des sciences coloniales aux "Sciences nationales"	Institutionnalisation de nouveaux champs scientifiques. Visite des savants européens (plus tard, et selon les disciplines, quelques Américains aussi).	1870-1920
"Internationalisation libérale", première phase : les partenariats avec le centre	Scientifiques "bricoleurs" : négociations individuelles des agendas de recherche avec les équipes "centrales" et sur des sujets " <i>mainstream</i> ".	1920-1960
Vers la " <i>Big science</i> " : "Internationalisation libérale", seconde phase	Émergence des politiques de Science et Technologie en Amérique latine et développement des instruments de soutien à la recherche. Glissement vers les post-doctorats à l'étranger.	1960-1990
"Internationalisation forcée" : Grands réseaux et "Méga science"	Intégration dans les réseaux internationaux et division internationale du travail scientifique ; degré de négociation des chercheurs argentins presque nul.	1990-

* "*Big science*" : en histoire des sciences, cette notion désigne les nouveaux modes d'organisation de la recherche scientifique issus de la Seconde Guerre mondiale, reposant sur des projets à grande échelle, financés par un ou plusieurs États. Voir notamment Price (1963).

Pour chaque étape, c'est le contrôle cognitif et technique des activités scientifiques qui est en jeu, bien qu'il acquière des modalités différentes. Si, dans la première étape, ce sont les "visiteurs" européens qui établissent les thèmes organisant

l'institutionnalisation d'un nouveau domaine disciplinaire, présentés comme "universels" (et cachant donc leur origine locale), dans l'étape suivante, celle des leaders locaux, ceux-ci doivent négocier leurs sujets et leurs techniques avec les leaders des groupes hégémoniques, visant à être reconnus comme des chercheurs à part entière au sein du noyau dur de chaque domaine disciplinaire. Dans la dernière étape, enfin, quand les disciplines sont bien établies dans la plupart des pays latino-américains, les agendas et les thèmes hégémoniques sont contrôlés par des rapports entre les leaders des groupes hégémoniques, les agences internationales ou supra-nationales et les entreprises privées localisées dans les pays développés. Dans ce processus, les leaders des groupes des contextes périphériques ne sont convoqués "qu'après coup", pour entreprendre des tâches parfois très sophistiquées, mais dont la définition leurs échappe entièrement.

Les sciences nationales

Les origines des premiers champs disciplinaires en Argentine ont été étroitement liées aux voyages des Européens et des Américains, notamment dans les domaines de la physique et de l'astronomie, comme le montrent les deux exemples suivants³.

Le premier observatoire astronomique argentin fut créé dans la ville de Cordoba en 1871, sous la direction de Benjamin Gould, astronome américain – fondateur de la revue *Astronomical Journal*. Son successeur à la tête de l'Observatoire, en 1885, fut un autre Américain, son assistant, John Thome. Le troisième directeur, nommé en 1909, a été Charles Perrine, encore un Américain, qui dirigea l'Observatoire jusqu'en 1936, essayant de moderniser les anciennes lignes de recherche et d'institutionnaliser l'astrophysique (Bernaola, 2001). Ce n'est qu'à sa retraite que fut nommé le premier directeur autochtone, Juan José Nissen. Ayant obtenu son doctorat en mathématiques à l'Université de La Plata, c'est en Italie et en Allemagne que ce dernier avait poursuivi ses études en mathématiques, astronomie et physique, ce qui marque un changement d'époque : celle des premiers leaders "nationaux" qui ont effectué une période de formation à l'étranger.

3– Bien que certains travaux aient postulé – avec raison – qu'il convient de ne pas négliger la dynamique scientifique qui se manifeste au lendemain de l'indépendance (*circa* 1810) avec l'introduction du positivisme (Saldaña, 1992), je prends comme point d'inflexion le dernier quart du dix-neuvième siècle, parce que c'est au cours de cette période qu'un véritable et durable processus d'institutionnalisation des sciences a eu lieu en Amérique latine.

Le cas de l'institutionnalisation de la physique est, en quelque sorte, analogue. L'Institut de Physique de l'Université de La Plata fut créé en 1906, sous la direction du physicien allemand Emil Bose⁴. Il s'attacha lui-même à équiper ses laboratoires, les premiers du genre en Argentine : appareils pour réaliser les expériences de courant alterné et continu, du montage de la batterie d'accumulateurs et des cadres de distribution, du compresseur d'air et des liquéfacteurs. Comme pour l'astronomie, tout l'équipement fut acheté à l'étranger : c'est Bose lui-même qui est allé l'acheter en Allemagne, y engageant des techniciens et des experts allemands pour l'installation (il n'y avait personne qui puisse accomplir une telle tâche en Argentine – cf. Pyenson, 1985). Trois ans après sa mort, en 1911, c'est un autre physicien allemand, Richard Gans, qui fut nommé directeur, jusqu'en 1925. Sous sa direction, les premiers docteurs en physique formés en Argentine sont allés continuer leurs études à l'étranger, notamment en Allemagne⁵. Lui succéda Ramon Loyarte, premier Argentin directeur de l'Institut, l'un des jeunes physiciens de La Plata (Ortiz, 2009) qui avait effectué plusieurs séjours de travail à Göttingen, y incorporant les valeurs, les thèmes et les techniques "universels".

L'internationalisation "libérale", première phase

118

Dès lors que les premiers leaders "nationaux" de certains champs scientifiques ont réussi à institutionnaliser leurs domaines, on peut parler de la mise en place de nouvelles "traditions scientifiques" locales.

La modalité établie au début du dix-neuvième siècle par les chefs de file de chaque domaine disciplinaire impliquait la conduite de négociations avec les directeurs des laboratoires ou des instituts prestigieux avec lesquels les chercheurs locaux voulaient collaborer. Ainsi, par exemple, Luis Leloir, le disciple le plus prestigieux d'Houssay⁶, est parti en 1936 en Angleterre, à Cambridge, pour « approfondir ses connaissances en biochimie, afin de comprendre la nature intime des processus physiologiques » (Lorenzano, 1994 : 39). Il s'agissait, évidemment, d'un

4– Les autorités de l'université cherchaient un candidat parmi les physiciens allemands de l'époque, et ont décidé d'aller en Allemagne pour convaincre Bose – qui avait été le directeur de l'institut technologique de Danzig – afin qu'il vienne en Argentine organiser le nouvel institut (Bibiloni, 2005).

5– L'Allemagne est le pays où se concentrait la plus la recherche d'avant-garde en physique, au début du vingtième siècle (vers 1920, en physique, près d'un prix Nobel sur deux était allemand).

6– Bernardo Houssay (Prix Nobel de Médecine en 1947) créa les premiers laboratoires de physiologie à l'Université de Buenos Aires, en 1919. Il s'était consacré à développer plusieurs réseaux internationaux, notamment en Europe et aux États-Unis, ce qui lui permit d'envoyer ses disciples à l'étranger pour des périodes variables et, aspect non négligeable, de faire valoir sa reconnaissance internationale dans son propre pays (Buch, 2006 ; Cueto, 1997). Sur le rôle joué par les élites scientifiques, on peut consulter les textes classiques de Whitley (1976) et Mulkay (1976) et, pour l'Amérique latine, Vessuri (1984 ; 1996) et Kreimer (2006).

choix stratégique du laboratoire d'Houssay. Or, une fois à Cambridge, arrivé au laboratoire dirigé par Frederic Hopkins, Leloir a commencé à réorienter peu à peu ses recherches vers les problèmes plus proprement biochimiques. De ce fait, à son retour en Argentine, et bien qu'il continuât à travailler à l'Institut de Physiologie, il s'orienta vers les problèmes sur lesquels il avait travaillé à Cambridge. Cette tendance allait être renforcée cinq ans plus tard, lors de son deuxième séjour à l'étranger, cette fois chez le couple Cori, au sein de la Washington University – encore une fois grâce à des rapports de longue date qui avaient été établis par Houssay (Leloir, 1982).

On peut considérer ce type de rapport – caractérisé par un certain degré de négociation entre les chercheurs latino-américains et leurs correspondants des pays plus développés – comme une véritable “marque d'époque” (les exemples en sont nombreux). Qu'est-ce qu'on négociait ? En principe, trois choses : tout d'abord, le sujet sur lequel le chercheur émigré devait travailler durant son séjour, qui devait convenir aux deux parties ; deuxièmement, les techniques qui allaient être mises en œuvre, apprises par le jeune chercheur et qu'il développerait à son retour. Le troisième aspect concernait les moyens de financement, puisque les instruments dont on disposait en Argentine, jusqu'à la fin des années 1950, pour financer le stage d'un chercheur à l'étranger étaient très limités et aléatoires⁷. Il faut ajouter une autre dimension, implicite : une fois retournés au pays d'origine, les stagiaires continuaient longtemps à entretenir des rapports de collaboration avec leurs anciens collègues. Les négociations individuelles portaient du principe d'une certaine réciprocité dans les échanges et ces collaborations étaient présentées comme des collaborations entre pairs – et comme autant de manifestations de l'internationalisation de la science, signe de modernité de la part des élites scientifiques.

Du point de vue des techniques mises en œuvre, il faut noter qu'il s'agit d'une étape (notamment dans les sciences du vivant) marquée par un faible développement des instruments et des machines : il n'était pas nécessaire de compter sur d'importantes ressources. Un exemple illustre bien les modalités de travail à cette époque, marquée par l'existence des scientifiques “bricoleurs” : Luis Leloir (prix Nobel en 1970) avait besoin, lors de l'installation de son institut en 1947, d'une centrifugeuse réfrigérée. Il proposa à ses disciples de la fabriquer avec un vieux lave-linge et des pneus de voiture remplis de glaçons. Ils ont donc fabriqué cet appareil, dont Leloir a été très fier pendant longtemps (Kreimer, 2009).

7- Il faut toutefois remarquer que, précisément jusque vers les années 1940, ceux qui accédaient à une formation dans la recherche étaient pour la plupart des enfants de familles riches qui contribuaient assez souvent au financement des voyages.

L'internationalisation "libérale", seconde phase

Deux éléments ont joué un rôle important dans la transformation de ces rapports internationaux, à partir du début des années 1960 : d'une part, l'institutionnalisation des politiques scientifiques ; de l'autre, le changement de nature des processus de recherche, dans la plupart des disciplines.

Créé en 1958, le CONICET (Conseil national de la recherche scientifique et technique d'Argentine) mit rapidement en place plusieurs instruments de politique publique : l'établissement d'une "carrière" de chercheur, la concession annuelle de bourses et l'octroi de subventions. Bien qu'à cette époque, il n'y ait pas eu de véritable orientation thématique des ressources allouées par l'institution, les délibérations dans les commissions du CONICET tenaient alors compte, comme autant de critères pour l'évaluation des propositions et l'allocation des ressources, des courants internationaux, des thèmes "en pointe" et des liens internationaux. Ainsi, les critères normatifs de la "bonne science" (c'est-à-dire, de la science "internationale") furent établis d'une manière implicite (Feld, 2009).

Les rapports internationaux continuèrent à se développer sous une matrice du "laissez-faire", dans la mesure où chaque chercheur ou chef de laboratoire cherchait à établir par ses propres moyens des liens avec les collègues prestigieux du "Centre", avec qui il échangeait des informations et à qui il envoyait ses étudiants travailler pour un certain temps (Kreimer, 2009). Toutefois, la création d'instruments spécifiques de financement, inexistantes jusqu'alors, a conduit à une institutionnalisation et une formalisation croissantes. Ceci a rendu possible le développement de relations beaucoup plus durables et stables, accompagné de la présence de ressources spécifiques pour l'achat des équipements scientifiques qui devenaient de plus en plus importants. Ces mutations nous mènent à notre deuxième aspect : un changement de nature des processus de recherche dans la plupart des disciplines, opéré sous le label générique de passage à la "*big science*" (Price, 1963 ; Gallison & Hevly, 1992).

Le changement d'échelle, le caractère hautement technique et le déploiement des ressources qui se sont produits pendant les années de l'après-guerre entraînent une modification dans les pays les plus dynamiques de l'Amérique latine. En Argentine, deux exemples, tirés de deux disciplines émergentes : la physique nucléaire et la biologie moléculaire, montrent bien la portée de ces changements, qui venaient de provoquer sur le plan international une inflexion vers une nouvelle "fondamentalisation" (Pestre, 2003 : 72). Pour des raisons historiques, ce tournant semblait favorable aux chercheurs latino-américains, bien plus que les chemins empruntés dans les pays les plus avancés à forte interaction avec l'industrie.

En physique nucléaire, vers la fin des années 1960, au sein de la CNEA (*Comisión Nacional para la Energía Atómica*), les chercheurs du Département de Physique nucléaire ont entrepris un programme sur la spectroscopie des radiations gamma avec un synchrocyclotron, parvenant à acheter un accélérateur fiable, dont le coût dépassait plusieurs fois le budget du CONICET. À l'époque, la CNEA avait développé trois réacteurs nucléaires et acheté en Allemagne (à la compagnie Siemens) la première usine d'énergie nucléaire construite en Argentine (Hurtado de Mendoza & Vara, 2007). Parallèlement, c'est toute une communauté de physiciens et d'ingénieurs qui commence à se former autour de la CNEA, avec des idées et des pratiques bien différentes de celles qui avaient existé auparavant, qui étaient jusqu'alors orientées vers la physique théorique. La presque totalité de cette communauté avait passé un certain temps de formation à l'étranger.⁸

En biologie moléculaire, en 1957, le premier laboratoire latino-américain fut créé à Buenos Aires, dirigé par César Milstein, dans l'Institut de Microbiologie Carlos Malbrán. Une fois la section créée, plusieurs équipements et instruments furent achetés et installés, et Milstein partit aussitôt à Cambridge pour travailler trois ans avec Frederick Sanger. Il faut signaler qu'à l'époque, la biologie moléculaire était une discipline encore émergente, avec trois courants centraux, porteurs de trois approches différentes (Abir-Am, 1992 ; Cairns et al., 1996) : celui des États-Unis (Cold Spring Harbor), de Grande-Bretagne (Cambridge) et de France (Institut Pasteur). À son retour, Milstein s'est constitué en représentant du courant dit "structurel", dans la continuité des travaux de Sanger lui-même, mais aussi de Max Perutz. Les laboratoires ont été démantelés en 1962 suite à une intervention politique, et Milstein est retourné à Cambridge, où il obtint le prix Nobel en 1984 pour le développement des anticorps monoclonaux (Kreimer, 2009)⁹.

L'intégration subordonnée dans la phase d'internationalisation libérale

Les communautés scientifiques ne sont pas des espaces homogènes de production de connaissances. Bien au contraire, il s'agit d'organisations fortement segmentées, et dans une tension permanente. On peut ainsi observer, d'un côté, des chercheurs effectivement intégrés, participant à des projets, des programmes de recherche internationaux, assistant régulièrement à des colloques, gérant des

8- Par exemple, parmi les chercheurs les plus saillants de l'époque, Juan José Giambiagi avait fait son post-doctorat à Manchester, Daniel Bes à Copenhague, Mario Mariscotti avait travaillé au Brookhaven National Laboratory, et Edgardo Ventura avait préparé sa thèse à Stanford.

9- La tradition brésilienne en biologie moléculaire, de son côté, a été un peu plus tardive, mais plus solide, avec un fort rapport de la tradition dite "française", liée à la recherche biochimique – appelée « tradition Pasteur » (Cains et al., 1996).

données leur permettant d'orienter leurs recherches vers telle ou telle direction, et recevant souvent des subventions d'origine internationale ; et, d'un autre côté, des groupes et des chercheurs peu intégrés, dont l'internationalisation est faible – voire nulle –, qui travaillent de façon souvent isolée, parfois orientés par l'attention aux besoins locaux, et qui tentent le plus souvent d'imiter l'agenda de recherche des groupes les plus intégrés (Kreimer, 2006).

Au-delà de cette description schématique, il est évident que les groupes plus intégrés dans les réseaux internationaux sont souvent également les plus prestigieux au sein des institutions locales. Ils ont le pouvoir de déterminer l'orientation des recherches, tant sur le plan institutionnel – les politiques – qu'au niveau de leurs interventions informelles, influant sur les agendas, les lignes prioritaires et les méthodes les plus adéquates. Il y a, pour ces chercheurs, un cercle vertueux : leur prestige local “de base” leur permet d'établir des liens avec leurs collègues des centres de recherche internationaux ; la participation à des réseaux mondiaux fait croître d'une façon décisive leur prestige et leur pouvoir local.

On a défini le concept d'“intégration subordonnée” comme un trait important de la science produite dans la périphérie. Résultat direct de la modalité de leur relation avec les scientifiques du *mainstream*, les groupes intégrés tendent à développer des activités routinières : contrôles, preuves, tests des connaissances qui ont déjà été bien établies par les équipes qui assurent la coordination dans les rapports internationaux (Kreimer, 2006). Cela a une conséquence importante pour la “science périphérique” : la définition des agendas de recherche se fait très souvent au sein des groupes “centraux”, pour être ensuite adoptée par les équipes “satellites”, comme condition préalable à une intégration de type complémentaire. Or ces agendas répondent, en règle générale, aux intérêts sociaux, cognitifs et économiques des groupes et institutions dominants des pays les plus développés.

Dans la phase que nous considérons maintenant (qui va jusqu'à la fin des années 1980), les possibilités de négociation sont étroites, mais les scientifiques latino-américains conservent tout de même une marge de manœuvre qui leur permet d'influer sur les agendas de collaboration avec leurs collègues des centres plus prestigieux, d'intervenir sur les méthodes et les objets de recherche choisis. La modalité la plus étendue peut être expliquée en ces termes : un jeune chercheur latino-américain passe un certain temps dans un laboratoire du “centre” (grâce à des contacts établis au préalable par ses précurseurs). Là, il se spécialise, par exemple, dans la maîtrise d'une technique choisie par accord entre les chefs de chaque groupe, et sur un objet (par exemple, une protéine ayant une caractéristique spécifique). Lors de son retour au pays, il continue de travailler sur le même objet et, grâce à la maîtrise technique qu'il a acquise, se constitue en référence au niveau local. Dans le même temps, il est aussi fournisseur de

données pour son laboratoire d'accueil "central", au même titre que d'autres scientifiques appartenant à ce même centre ou à d'autres pays en développement. Ainsi, le groupe central détient le contrôle cognitif du sujet en question et, ce qui n'est pas sans importance, le contrôle économique des applications possibles des connaissances produites. Dans cette dynamique, une tension se fait jour : la visibilité et la qualité scientifique de la recherche locale, légitimée par les groupes internationaux, peuvent entrer en contradiction avec la finalisation potentielle des recherches, qui n'est pas prise en compte dans la démarche. Ainsi, les domaines disciplinaires sont bien établis dans des instituts publics de recherche et les universités.

Dans ce contexte, les leaders locaux de chaque champ se voient et opèrent comme de véritables intermédiaires entre la science "universelle" et les recherches locales. Ce sont eux qui sont en mesure d'établir des liens durables avec les leaders des laboratoires internationaux, où ils envoient leurs étudiants en post-doctorat, avec qui ils participent à des projets en commun, etc. Cette stratégie permet d'afficher une intégration internationale, et cette reconnaissance extérieure leur permet d'accroître leur prestige local.

La nouvelle "division internationale du travail scientifique" et la "méga science"

123

Plusieurs modifications vont se produire à partir des années 1990. Premièrement, les politiques des pays développés ont évolué vers une augmentation et une plus grande concentration des ressources et ont, de fait, généré de "grands blocs de connaissance", tels que l'"Espace Européen de Recherche" (ERA, en anglais)¹⁰. Deuxièmement, dans le cadre des tendances globalisantes des dernières décennies, les moyens électroniques ont renforcé l'intensité des collaborations entre les chercheurs, créant la fiction d'une autonomisation par rapport aux contextes spécifiques dans lesquels ils sont insérés. Ceci semble comporter un élément de "démocratisation" des relations présidant à la production des connaissances, dans le cadre de liens "universalisés". Enfin, c'est la nature même de la recherche qui est modifiée, orientée vers l'abord de sujets plus complexes, en augmentant, corrélativement, le nombre de chercheurs concernés par un même projet¹¹.

10- Un des objectifs explicites de l'ERA consiste à : « Développer des liens étroits avec des partenaires du monde entier afin que l'Europe bénéficie du progrès mondial des connaissances, contribue au développement mondial et adopte un rôle important dans les initiatives internationales visant à résoudre des questions d'importance mondiale » (CCE, 2007).

11- Une conséquence en est "l'inflation" des signatures des articles scientifiques (Pontille, 2008).

Les politiques européennes mettent en place, par rapport à l'hégémonie américaine, une stratégie de concurrence dans les divers domaines de la connaissance. Le discours, cependant, privilégie l'idéologie d'une coopération internationale ; aux États-Unis, on est plus explicite : « *Les changements rapides qui se sont produits au niveau international confirment l'urgent besoin de comprendre et de contrôler la place de notre Nation, sa compétitivité, les tendances liées notamment à cette compétitivité dans les hautes technologies, et l'information critique à générer pour mieux conseiller l'État et la Nation quant à l'avenir* » (National Science Foundation, 2008).

Dans le cadre de cette concurrence globale entre l'Europe et les États-Unis, les derniers Programmes Cadre de l'UE ont laissé partiellement de côté les appels d'offre par projet – dont les cibles étaient pour la plupart les équipes scientifiques les plus prestigieuses des pays européens –, pour développer certains objectifs stratégiques plus ou moins diffus. Les ressources se sont concentrées sur un nombre limité de réseaux très ciblés, constitués par des institutions européennes, mais auxquels la participation des équipes de recherche des *pays en développement* – ceci est crucial – est également envisageable. L'importance des ressources allouées s'est multipliée d'une manière très significative (voir tableau 2), et chaque réseau compte, dorénavant, sur des possibilités auxquelles il aurait difficilement pu accéder auparavant. La participation des entreprises au financement des projets de R&D a été également stimulée, un point sur lequel les pays européens avaient toujours présenté une certaine faiblesse face aux États-Unis et au Japon¹².

124

Tableau 2
Financement des Réseaux d'Excellence dans l'UE

Aide à l'intégration dans des Réseaux d'Excellence	
50 chercheurs	1 M€ / an
100 chercheurs	2 M€ / an
150 chercheurs	3 M€ / an
250 chercheurs	4 M€ / an
500 chercheurs	5 M€ / an

Source : http://ec.europa.eu/research/fp6/pdf/leaflet-noe_en.pdf.

La concentration des ressources sur des domaines plus ciblés n'est pas la seule innovation. Ce qui est encore plus important, ce sont les nouveaux instruments destinés aux entreprises et, principalement, les nouvelles modalités de

12– À l'exception partielle, et pour certains secteurs de la recherche, du Royaume-Uni, de l'Allemagne et des Pays Bas.

financement des projets : les Réseaux d'Excellence, dont l'objectif est de « remédier à la fragmentation de la recherche européenne », et les Projets Intégrés, destinés à « mettre au point des connaissances pour de nouveaux produits, procédés ou services »¹³. Pour la mise en œuvre de ces nouveaux instruments, l'organisation de « Consortiums » est prévue, qui concentrent la masse principale des ressources. Les changements de politique, de mécanisme et de dimension des financements de R&D sont substantiels et si, à la suite de la Seconde Guerre mondiale, on a parlé du passage de la « *little science* » à la « *big science* », on est déjà, depuis quelques années, en face du développement d'une sorte de « *méga science* ».

La participation active à ces réseaux d'équipes de recherche des pays en développement, loin d'être limitée, est vivement encouragée, dans la lettre, et sans qu'elles aient besoin d'être associées à des équipes européennes. Dans la pratique, cependant, ceux qui sont à l'initiative de propositions de Réseaux d'Excellence et de Projets Intégrés (désignés comme *project leaders*) sont des groupes européens, bien que, dans la plupart des réseaux, on puisse constater une participation active des équipes de recherche latino-américaines.

Les conséquences du nouveau modèle pour les chercheurs latino-américains

Vis-à-vis du panorama que nous venons de décrire, il faut se demander quelles sont les conséquences de la participation des chercheurs latino-américains dans ces « méga-réseaux ». Il est évident que la modalité traditionnelle « d'intégration subordonnée », telle que nous l'avons exposée plus haut, s'est modifiée en plusieurs sens :

- ♦ une restriction des marges de négociation des équipes « périphériques », qui doivent s'intégrer à de vastes réseaux dont les agendas sont déjà solidement structurés par les institutions qui les financent et par les acteurs publics et privés qui y participent ;
- ♦ un processus de « division internationale du travail » qui alloue aux équipes localisées dans les pays périphériques des activités à haut contenu et à haute spécialisation techniques, mais qui sont subsidiaires des problèmes scientifiques¹⁴ et/ou industriels déjà établis. Une certaine délocalisation du travail

13– *Sixth frame Programme: Networks of Excellence* (http://cordis.lu/fp6/instr_noe.htm).

14– Lorsque nous parlons de « problèmes scientifiques déjà établis », ceci veut dire que les programmes de recherche ont été conçus par les leaders des groupes hégémoniques – tant en ce qui concerne les questions d'ordre conceptuel que les méthodes et les instruments à utiliser – et ce n'est « qu'après coup » que les chercheurs de la « périphérie » sont invités à en faire partie. Cette restriction est renforcée quand il s'agit de projets scientifico-industriels : dans ce type de situation, les chercheurs ont déjà négocié avec les industries

scientifique s'est produite, dont le résultat est le transfert, vers la périphérie, d'activités scientifiques très spécialisées et demandant une haute qualification technique, mais qui, en dernier ressort, ont un caractère routinier. En général, dans ces méga-réseaux, on ne peut négocier que les termes d'une sous-traitance ;

- ♦ une augmentation significative des ressources et des liens d'intégration des équipes de recherche de la périphérie qui participent aux "méga-réseaux", tandis que leur reproduction s'amplifie du fait que, dans ce nouveau schéma, ils ont à former de nouveaux scientifiques et des jeunes. Mais n'importe qui ne peut pas être le sujet (ou l'objet) de la sous-traitance, puisqu'il faut avoir atteint un niveau d'excellence apprécié par les pairs de la communauté internationale : leurs séjours dans les centres d'excellence internationaux consistent donc généralement en périodes d'entraînement aux nouvelles techniques et méthodes qu'ils vont appliquer par la suite, à leur retour au pays d'origine.

Les trois caractéristiques du nouveau modèle nous conduisent à considérer que la tension la plus élevée qu'il génère se situe au regard de la pertinence locale de la recherche, c'est-à-dire de son utilité sociale pour la communauté dans laquelle il se développe. En effet, cette internationalisation de nouveau type laisse une marge très étroite à la formulation de problèmes sociaux et locaux en tant que problèmes de connaissance.

126

Le processus de changement peut être analysé à deux niveaux. Au niveau formel, lorsque dans "l'universalisation libérale" le degré de liberté des équipes locales était plus grand, la justification des agendas locaux de recherche par rapport aux besoins sociaux ou économiques se trouvait en tension avec les liaisons internationales des chercheurs ; mais ces deux approches n'apparaissaient pas comme s'excluant l'une l'autre. Les chercheurs locaux avaient comme objectif explicite la production de connaissances "d'excellence", et leurs recherches étaient justifiées à partir du "progrès général de la connaissance", selon la croyance collective – y compris parmi les instances de politique scientifique – au modèle linéaire d'innovation : la génération de stocks significatifs de connaissances, de base ou appliquées, devait apporter des innovations utiles pour tous les acteurs sociaux. À un autre niveau d'analyse, ce modèle a plus de conséquences symboliques que matérielles : la plupart des connaissances produites à partir de cette logique a servi à accroître la visibilité des chercheurs locaux plutôt qu'à générer des connaissances localement utiles et appropriables.

qui font partie du projet et, d'habitude, il n'y a aucune possibilité, pour les chercheurs de la "périphérie", de mettre en avant leurs propres intérêts cognitifs.

Définir les besoins sociaux qui peuvent être l'objet de "demandes de connaissances" est un problème qui est loin d'être simple, étant donné que cela suppose de s'interroger sur les acteurs qui auraient la légitimité et la capacité de formuler ces demandes. Cela implique également la détermination des mécanismes par lesquels les "problèmes sociaux" se traduisent en "problèmes de connaissance". Cet aspect revêt une importance particulière, dans la mesure où les acteurs qui éprouvent les besoins sociaux sont précisément en même temps ceux qui éprouvent les plus grandes difficultés pour réaliser cette opération de traduction, de sorte que, en général, il y a des "porte-parole" qui parlent au nom de beaucoup d'autres qui n'ont pas de voix. Parmi ces porte-parole, il y a en deux qui s'avèrent particulièrement importants : les scientifiques eux-mêmes et l'État, par l'intermédiaire de différentes agences.

Trois cas d'illustration de la division internationale du travail scientifique¹⁵

Goélands dominicains et baleines dans la Patagonie

La région de Puerto Madryn est l'un des principaux centres touristiques de la Patagonie Argentine, notamment grâce aux baleines qui arrivent chaque année entre les mois de septembre et janvier, pour s'accoupler et mettre bas. Le phénomène, avec ses conséquences culturelles et économiques, a fait l'objet de recherches scientifiques depuis quelques dizaines d'années, en particulier au CENPAT (Centre National de Patagonie), du ressort du CONICET¹⁶.

Un fait ne manque pas d'intérêt scientifique, en même temps qu'il touche au problème social de la ressource touristique représentée par les baleines. Dans les eaux de la Péninsule Valdés, en effet, on a constaté un « comportement d'attaque des goélands dominicains (*Larus dominicanus*) envers les Baleines Franches Australes (*Eubalaena australis*) ; ce phénomène a été enregistré pour la première fois au début des années 1970 » (Sironi et al., 2005). Les goélands se nourrissent de lambeaux de peau et de graisse qu'ils arrachent des parties exposées des baleines, provoquant des blessures qui augmentent en nombre et en taille chez chaque individu au long de la saison, entre juillet et décembre. Mais ce comportement n'avait jamais été observé auparavant, dans aucune région du monde, ni à l'encontre d'aucune espèce de baleines. Depuis lors, ces attaques

15- Je remercie Manuel González et Ana Taborga de leur collaboration dans les cas analysés.

16- Le CENPAT (*Centro Nacional Patagónico*) a été créé en 1970, comme centre interdisciplinaire destiné à réaliser des recherches sur divers aspects d'intérêt régional. Depuis 1978, il est du ressort du Conseil National de la Recherche Scientifique et Technique (*Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica*, CONICET).

se sont étendues à une zone plus vaste, depuis le Golfe San José jusqu'à toute la Péninsule Valdés, et se sont multipliées par cinq entre 1985 et 1990.

Un biologiste du CENPAT, Juan, est parti en 1985 en Allemagne (à Kiel et à Bremen), effectuer des études post-doctorales pour approfondir ce phénomène¹⁷. À son retour, il a vu sa position renforcée au CENPAT, grâce aux liens avec ses collègues allemands, et le chercheur principal, accompagné de un ou deux boursiers et d'un technicien ou personnel d'appui, a pu venir en Patagonie pour recueillir des données sur les oiseaux grâce à un engin qui devait être placé sur les baleines pour effectuer des mesures diverses.

Chacun de ces appareils coûtait 2 000 dollars environ – qu'il n'était pas possible de financer avec des ressources locales, surtout si nous considérons que plusieurs de ces capteurs se perdaient au cours du travail en mer (lors de la première étape du projet, quatorze appareils ont été utilisés). Les données recueillies devenaient un consommable pour les boursiers européens (pour leurs thèses doctorales). Le chercheur local, de son côté, obtenait la possibilité de co-diriger deux thèses et, notamment, de publier des articles comme co-auteur dans des revues internationales à "très haut impact", bien qu'il apparût toujours comme "deuxième auteur". En plus du leader local, trois autres chercheurs ont voyagé en Allemagne pour faire divers stages de formation. L'inégalité de ressources était frappante : le centre allemand, lui, comptait sur sept navires océanographiques et appliquait des techniques fournies par le groupe de physique nucléaire qui travaillait dans le même institut.

L'installation des capteurs a permis de faire un suivi des baleines, au-delà de la période que les animaux passaient dans la région de Madryn. Jusqu'alors, les itinéraires qu'elles parcouraient au-delà de ces périodes étaient inconnus. Cependant, l'information fournie par les capteurs était traitée dans les laboratoires de l'Université de Bremen, au DFG (*Research Center Ocean Margins*) et à l'Université de Kiel, par un réseau international appelé *Cluster of Excellence "The Future Ocean"*, où sont traitées les informations venues de divers océans du monde. Les chercheurs de la Patagonie sont devenus des producteurs privilégiés d'informations destinées par la suite à être globalisées.

Selon les coordinateurs du réseau, les baleines font partie d'un écosystème composé des eaux – y compris leur composition biochimique –, des autres espèces, des variables climatiques, des krills (petit crustacés qui constituent la nourriture des baleines), etc. Le suivi de leurs itinéraires fournit donc des données clés

17- Comme convenu au préalable, nous conserverons l'anonymat des chercheurs concernés par les cas analysés.

pour la modélisation des divers systèmes océaniques, permettant de déterminer, par exemple, la masse de ressources alimentaires, de la mettre en rapport avec les variations de température de l'eau, etc. Ceci est possible grâce à des connaissances cumulées par les équipes locales sur les pratiques alimentaires des baleines, sur leurs conduites par rapport au changement de la température des eaux, etc.

Ainsi, l'installation des capteurs sur les baleines permet de produire certaines données (les trajectoires des baleines indiquant les variations d'autres variables) qui sont incluses dans les ordinateurs centraux du réseau, permettant d'enrichir les modèles numériques établis pour chaque océan.

Beaucoup de connaissances ont été produites et publiées dans des revues prestigieuses, avec la signature des chercheurs argentins et allemands. Mais les tentatives des chercheurs locaux de pallier les effets des goélands sur les baleines n'ont pas abouti : n'ayant que des données fragmentaires (concernant les seules trajectoires des baleines), ils n'ont pu se servir de cette information pour l'étude du problème sur place. Ainsi, le pourcentage d'attaques qui concernait, en 1995, 26 % des baleines, en visait 90 % en 2008 (Bertelotti & Perez Martínez, 2008). Si le but avait été de trouver une solution aux attaques des goélands, les capteurs auraient dû fournir les données du déplacement des baleines chaque année, avant la saison de tourisme, pour que les chercheurs locaux, avec les autorités et les entreprises de tourisme, puissent établir plus efficacement les mécanismes de prévention. Or, ils ne disposent des résultats qu'une fois traités par les ordinateurs allemands...

La Physique du plasma dans la "périphérie de la périphérie"

En 1976, deux jeunes chercheurs argentins avaient effectué un séjour à l'Institut National de Physique Nucléaire de Frascati (Italie) avec un financement du gouvernement italien, afin d'être formés à l'usage de techniques de mesure du temps de vol pour *plasma focus* dense¹⁸. La personne qui avait fourni le contact pour la réalisation de ce séjour était le directeur de l'INFIP, qui avait travaillé pendant quelques années à l'Institut italien, où il avait rencontré le Dr. Konrad, un chercheur de l'Université de Düsseldorf qui était, à son tour, professeur invité à Frascati. C'est

18- "Plasma" est un gaz partiellement ionisé dans lequel une certaine proportion d'électrons est libre plutôt qu'attachée à un atome ou une molécule. "Dense plasma focus (DPF)" est une machine plasma qui produit, par accélération et compression électromagnétique, un élément qui est tellement chaud et dense qu'il devient une source puissante de multi-radiation. Il a été inventé au début des années 1960 par J.-W. Mather et N.-V. Filippov. La mesure du - couramment appelé - « temps de vol » est en rapport avec l'accélération produite par l'appareil "plasma focus".

ainsi que ce jeune couple de licenciés en Physique de l'Université de Buenos Aires et qui travaillait à l'INFIP (Institut de Physique du Plasma) de cette Université est parti, en 1981, pour un séjour de deux ans à l'Université de Düsseldorf, lui pour une recherche post-doctorale, sa compagne pour finir son doctorat.

Par l'intermédiaire du Dr. Konrad, ils y ont connu le Dr. Decker, qui dirigeait un projet destiné à concevoir un équipement de plasma focus à haute tension. Ainsi, ils ont été affectés à la tâche d'étudier la température du plasma produit dans le *plasma focus* dans le but de perfectionner l'équipement ; l'objectif était d'augmenter le nombre de neutrons permettant d'obtenir de l'énergie.

Le Dr. Decker leur a permis de participer à la conception. De ce fait, ils ont pu choisir d'appliquer leur « *propre critère sur les neutrons* » : ils en ont étudié la température en utilisant la spectroscopie de neutrons par temps de vol, afin de calculer la densité du plasma par rapport au voltage. Cela leur a permis de « *découvrir* », selon le récit des chercheurs (entretiens menés à Tandil, 2007), que le plasma se formait d'une façon inefficace en raison de problèmes de conception de l'équipement, car le gaz n'arrivait pas à s'ioniser entièrement.

De retour en Argentine, au lieu de rentrer à l'Université de Buenos Aires, ils se sont établis à Tandil (à 400 kilomètres de Buenos Aires), à l'IFAS (Institut de Physique Arroyo Seco), de l'Université Nationale du Centre de Buenos Aires. Il s'agissait d'une institution moyenne et relativement nouvelle, par rapport aux établissements de « grande tradition de recherche » du pays. La plupart des thèmes de recherche de Tandil répliquaient, essentiellement, les travaux de l'Institut de Physique de l'Université de Buenos Aires avec lequel il y eut toujours, historiquement, des liens de collaboration-dépendance. Or, lorsque ces deux chercheurs sont arrivés, ils ont proposé d'ouvrir une ligne de recherche nouvelle, qui comprenait la fabrication d'un plasma focus à Tandil. Ce projet s'est réalisé entre la fin des années 1980 et le début des années 1990, en étroite collaboration et, notamment, avec le financement obtenu par l'équipe dirigée par le Dr. Decker.

Dans ce cadre, deux chercheurs allemands sont arrivés avec deux ingénieurs à Tandil pour la coordination de la fabrication de l'appareil de plasma, ce qui a demandé plus de deux ans de travail. Après la mise en œuvre de l'appareil, ils se sont occupés, avec le directeur allemand, de la « coordination » des travaux à développer au cours des trois années suivants, qui consistaient notamment à réaliser des mesures complexes. Celles-ci allaient prendre aux Argentins une bonne partie de leur temps. Comme contrepartie, ils ont pu participer à une douzaine de publications avec leurs collègues de Düsseldorf, à partir des mesures effectuées avec le plasma focus de Tandil. Mais il leur a été pratiquement impossible de développer des lignes de recherche autonomes, au-delà des « accords » à honorer

avec l'équipe allemande. À partir de la troisième année, donc, le directeur et deux de ses doctorants ont commencé à travailler à l'Institut les week-ends, afin de réussir à « *mettre leur grain de sel* » et à pouvoir utiliser l'appareil pour leurs propres projets. Ce travail « *en cachette* » (ce sont les mots des chercheurs, *ibid.*) a continué jusqu'à la moitié des années 1990, lorsque le nouveau directeur du groupe allemand a jugé que l'appareil de Tandil était périmé et qu'il ne valait même plus la peine de continuer à l'utiliser.

Il convient de nous interroger sur la nature des recherches développées par l'équipe argentine, c'est-à-dire sur ce qu'ils faisaient lors du temps libre dont ils disposaient (quand l'appareil n'était pas utilisé pour les travaux avec les Allemands). Elles étaient de deux types : a) une ligne "appliquée", orientée vers la radiographie d'objets métalliques, en repos ou en mouvement, même cachés derrière des murs métalliques ; b) une ligne fondamentale, visant à « *comprendre les phénomènes physiques impliqués dans le fonctionnement des appareils plasma* » (*ibid.*). Néanmoins, les connaissances produites sous la première ligne n'ont, jusqu'à présent, pas été effectivement appliquées, ni reprises par une entreprise locale. Quant à la ligne "fondamentale", il s'agit en réalité d'un type de recherche « *hypernormale* » (Lemaine, 1980) : les physiciens de Tandil continuent à travailler sur les petits détails concernant l'accélération du plasma¹⁹. Selon le directeur, ceci se justifie parce que « *...les processus physiques impliqués ne sont pas si simples que l'on croyait et ne sont pas encore complètement connus...* » (entretiens menés à Tandil, 2007).

Signalons, pour conclure cette section, que, si les chercheurs allemands ont décidé d'arrêter les collaborations et de se détacher de l'appareil, les physiciens locaux ont continué à utiliser ce dispositif qui est, encore aujourd'hui, l'axe des recherches menées dans l'Institut.

La maladie de Chagas : "papers" ou médicaments ?

La maladie de Chagas, due au parasite *Trypanosoma Cruzi* (T. Cruzi), est reconnue à présent comme l'endémie principale de l'Amérique latine (OMS, 2000 ; entre 18 et 25 millions de personnes atteintes dans la région ; en Argentine, environ 2 500 000 personnes infectées, soit 7,2 % de la population). Il s'agit essentiellement d'une maladie associée à la pauvreté, puisque la forme principale de contagion passe par le triatome, un insecte qui niche dans les murs en pisé ou les toits de paille des habitations rurales.

19- Cette dynamique a été observée lors d'un travail de terrain mené à Tandil pendant l'année 2007.

En conformité avec une forte tradition locale de recherche, depuis le début du développement – clairement innovateur – de la biologie moléculaire en Argentine (Kreimer, 2009), l'étude du *T. Cruzi* a été un des sujets de recherche centraux de ce nouveau domaine²⁰. Parmi les chercheurs, on peut distinguer clairement deux équipes : celle du Dr. Levin à l'INGEBI (Institut de Génétique et Biologie Moléculaire), du CONICET, et celle du Dr. Frasch, à l'Institut de Biotechnologie de l'Université de San Martín. Ce sont eux qui ont formulé la "promesse" d'un nouveau médicament, fondé sur les "cibles" que l'on pouvait découvrir chez le parasite au niveau de son ADN. L'idée consistait à trouver le moyen d'empêcher le *T. Cruzi* de se reproduire chez l'humain. Il fallait découvrir une molécule capable d'inhiber l'expression d'un gène pour provoquer la mort du parasite. Grâce à leur promesse, les chercheurs ont bénéficié d'un fort soutien des autorités locales (Ministère de la Santé et celui de la Recherche).

Cette stratégie s'est vue renforcée lorsque, vers 1994, le TDR (Programme des maladies tropicales de l'OMS), lança le projet « Génome du *T. Cruzi* ». L'objectif était de mettre vingt laboratoires en réseau pour déterminer la séquence complète du génome du parasite et connaître la structure des molécules impliquées dans l'infection. La participation des laboratoires argentins a été significative, notamment celle des deux équipes mentionnées, en collaboration avec une quinzaine de laboratoires français, hollandais, suédois, japonais et américains (OMS/TDR, 2007). Le but explicite du programme était le même que celui des politiques locales : identifier des cibles "possibles" pour attaquer le parasite, permettant éventuellement de développer des thérapies.

Tableau 3

Publications réalisées sur la maladie de Chagas par des scientifiques argentins, durant la période 1995-2005, selon diverses bases de données

Base de données	Nombre de <i>papers</i>
Science Citation Index	830
Medline	650
Biological Abstracts	170
Total	1 650

Source : élaboration propre, par les mots-clés "Chagas", "triatome infestans", "vinchuca", "T. cruzi", "myocardio-pathie chagasi-que".

20- Les groupes les plus prestigieux qui se consacrent à l'étude du parasite, depuis l'introduction de l'approche et des techniques de la biologie moléculaire, se sont presque tous formés dans ce qui était la Fondation Campomar, créée par le Prix Nobel Luis Leloir, à Buenos Aires.

En termes de finalisation de la recherche, au bout de dix ans le résultat a été plutôt décevant : les chercheurs argentins ou brésiliens (qui faisaient partie du même réseau international organisé par l'OMS) n'ont développé aucun nouveau médicament. En revanche, ils ont publié un nombre très important d'articles – sans doute plus d'un millier – dans des revues internationales, très souvent co-signés avec leurs collègues des laboratoires “centraux” (tableau 3).

Bien entendu, le problème de la “non application” des connaissances, notamment dans des pays “périphériques”, est une vieille question. Il a été attribué historiquement à plusieurs facteurs, tels que le désintéressement des entreprises locales pour incorporer dans leur production les connaissances localement produites (*versus* des stratégies d'achat des équipements “clé en main” ou d'autres pratiques similaires), le manque de liens entre les universités et les entreprises suffisamment institutionnalisés, l'orientation trop “fondamentale” des recherches locales, etc. Au moins pour le contexte latino-américain, on peut montrer l'inadéquation de ces arguments (Kreimer 2006), notamment du fait que la conformation des agendas et des thèmes de recherche suffirait, même si toutes les autres conditions étaient remplies, à expliquer que la plupart des connaissances dites “appliquées” ne seraient pas vraiment applicables. En revanche, elles ont notamment pour objet la légitimation, sociale et intellectuelle, des chercheurs. Dans le cas de la maladie de Chagas, nous avons un indicateur plus décisif du caractère “non applicable” des connaissances développées par les chercheurs locaux : entre les années 2000 et 2004, il y a eu trois appels d'offre de DNDI (*Drugs for Neglected Diseases Initiative*), une ONG dont le siège est à Genève et qui a pour but de financer le développement des médicaments et/ou vaccins pour quatre maladies négligées (leishmaniose, maladie du sommeil, malaria et maladie de Chagas), pour lesquelles il n'existe ni médicaments adéquats, ni recherche et développement (R&D) de la part des laboratoires pharmaceutiques industriels²¹. Lors des trois appels d'offres, les équipes latino-américaines les plus importantes travaillant sur la maladie de Chagas ont postulé (environ une douzaine de propositions à chaque appel d'offres), mais seulement une proposition a été retenue (celle d'un biochimiste vénézuélien cofinancé par un laboratoire japonais et qui s'est installé lui-même à Tokyo par la suite). Les autres propositions, selon un des évaluateurs scientifiques de DNDI, « n'auraient jamais pu aboutir à la production des médicaments ; c'était de la recherche fondamentale camouflée... » (entretien avec le responsable des évaluations chez DNDI, janvier 2005).

21– Source : les bases de données de DNDI et les entretiens avec son Directeur, janvier 2005.

Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté le développement de la science en Argentine autour d'un axe organisateur : le rôle des rapports des chercheurs locaux avec leurs pairs des pays "centraux". La périodisation établie s'appuie sur cette idée que les liens internationaux, loin de jouer un rôle secondaire vis-à-vis des stratégies des équipes de recherche – compte tenu de l'inévitable caractère universel de la science – s'avèrent essentiels pour comprendre l'organisation des traditions scientifiques locales et leurs développements historiques.

Au long des premières décennies du vingtième siècle, les liens internationaux s'organisaient suivant la logique d'institutionnalisation de différents champs disciplinaires, en étroite liaison avec les chercheurs européens (ainsi que des États-Unis) qui ont rendu possible l'émergence de leaders locaux. Durant cette période, même les équipements utilisés – et, de ce fait, les déterminations techniques de la recherche – étaient définis par les liens avec les centres scientifiques de la métropole. Au cours de la période qui suivit, les leaders locaux ont commencé à déployer leurs propres stratégies, en utilisant leurs liaisons internationales dans un triple propos : a) s'aligner sur les agendas internationaux, prouvant de ce fait le caractère "moderne" de leurs lignes de travail ; b) obtenir la reconnaissance de leurs pairs à l'étranger (avec lesquels ils parvenaient à publier des travaux), qu'ils feraient valoir par la suite dans le contexte local vis-à-vis de leurs collègues ; c) envoyer leurs disciples se former ou se perfectionner à l'étranger dans des laboratoires prestigieux, ce qui leur permettrait de reproduire et de renforcer les traditions de recherche locales.

Ces stratégies se sont consolidées vers la fin des années 1950, lors de l'institutionnalisation des politiques de science et de technologie en Argentine. La nature des liens ne s'est pas modifiée d'une manière radicale, mais s'est vue renforcée par l'apport d'instruments précis de politiques, comme le système de bourses, qui permet d'envoyer de jeunes chercheurs à l'étranger. Parallèlement, les politiques locales – en particulier par la création d'un système de subventions pour la recherche – permettaient une modernisation des équipements, dans un univers scientifique qui devenait de plus en plus complexe en termes d'exigences techniques croissantes, de coûts plus élevés, et de changement d'échelle des équipes de recherche²². Dans ce contexte, la stratégie propre aux "chercheurs-bricoleurs" qui, comme Houssay ou Leloir, pouvaient fabriquer leurs outils "à la maison", cessait d'être concevable : il devenait nécessaire d'accéder à un marché international d'équipements pour la recherche, dans la mesure où il fallait travailler avec des appareils standardisés – qu'il faut en plus mentionner dans les articles. Pour

22– Ce fut évident pour des disciplines telle que la physique d'abord, plus que pour les sciences biomédicales, dont l'industrialisation est arrivée un peu plus tard.

ce faire, les leaders locaux devaient dorénavant chercher les ressources à l'étranger et entamer de nouvelles négociations.

Vers les années 1990, le contexte s'est encore profondément modifié, avec l'émergence de nouvelles politiques des pays développés et le changement dans la structure et les échelles de la recherche. C'est ce qui a donné lieu à ce que nous appelons les "méga-réseaux". Ainsi, dans les trois cas que nous avons choisis pour l'analyse de cette nouvelle étape, nous avons pu constater une forte centralisation en ce qui concerne le contrôle cognitif – la définition des questions méthodologiques et techniques y compris. Les sujets de recherche sont déjà bien structurés quand les Argentins y sont intégrés. Dans le cas de la physique du plasma et dans celui du Programme Génome du T. Cruzei, on peut constater que la marge de décision autonome laissée aux chercheurs locaux par rapport aux plans de recherche est minimale, dans la mesure où ils deviennent de plus en plus des "producteurs qualifiés de données". Cette tâche ne peut être minimisée, ni considérée comme une simple "application technique", étant donné que l'intégration dans ces réseaux suppose des standards scientifiques élevés ainsi que des capacités techniques très élaborées afin de pouvoir interagir avec les leaders internationaux de chacun des méga-réseaux. Cela permet aux leaders locaux d'augmenter leur publication scientifique dans des revues internationales, en général comme co-auteurs de leurs collègues de l'étranger. La conséquence la plus remarquable de cette dynamique se vérifie à deux niveaux : d'une part, dans la faible possibilité de détermination de lignes de recherche autonomes (redoublée par la posture des organes de politique scientifique locaux et de leurs dirigeants, qui se réjouissent de toute collaboration internationale indépendamment des contenus concrets que chaque collaboration suppose) ; d'autre part, et surtout, dans les possibilités limitées d'industrialisation, au niveau local, des connaissances produites sur place.

Certes, la dynamique décrite ci-dessus n'est pas la seule à se manifester dans le contexte de la recherche en Amérique latine et d'autres stratégies coexistent²³. Les politiques publiques, pourtant, s'avèrent contradictoires dans la mesure où les discours publics orientent vers la production de connaissances pour l'usage local et pour répondre aux problèmes sociaux (Kreimer & Zabala, 2009), tandis que les instruments effectivement mis en place s'orientent plutôt vers une logique de coopération internationale fondée sur une "idéologie de l'intensité" au bénéfice des liens de coopération internationale, indépendamment du caractère de

23– Ce n'est pas ici le lieu de les développer. Citons pour exemple les tentatives de certains groupes (en général, moins intégrés au niveau international et, par conséquent, ayant moins de prestige relatif) d'orienter d'une façon autonome leurs agendas de recherche, comme les équipes qui se sont consacrées à la production de médicaments dont les brevets étaient déjà du domaine public.

ces liens. Ceci est renforcé, en Argentine²⁴, par une rareté (depuis plus de vingt ans), puis par l'absence complète (depuis 2001) du financement pour les bourses d'étude et de recherche à l'étranger, ce qui laisse *de facto* la politique de formation à l'étranger aux mains des institutions localisées des pays développés (ou des agences internationales). Si cette dynamique stimulait le phénomène de "fuite de cerveaux", elle contribue aujourd'hui, *via* la détermination exogène des stages à l'étranger, à affaiblir les possibilités de négocier les stratégies de recherche et d'intégration internationale des scientifiques locaux.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

ABIR-AM (P.), 1992, « From Multidisciplinary Collaboration to Transnational Objectivity: International Space as Constitutive of Molecular Biology », in E. Crawford, T. Shinn & S. Sörlin (éds), *Denationalizing Science: the Context of International Scientific Practice, Sociology of Science Yearbook*, XVI, Dordrecht, Kluwer, pp. 153-186.

BERNAOLA (O.), 2001, *Enrique Gaviola y el Observatorio Astronómico de Córdoba. Su impacto en el desarrollo de la ciencia argentina*, Buenos Aires, Saber y Tiempo.

BERTELLOTTI (M.) & PEREZ MARTINEZ (D.), 2008, « Gaviotas, ballenas y humanos en conflicto », in *Estado de conservación del mar patagónico y áreas de influencia*, Puerto Madryn, www.marpatagonico.org.

BIBILONI (A.-G.), 2005, Conferencia dictada en al UNLP, en ocasión del Año Mundial de la Física.

BUCH (A.), 2006, *Forma y función de un sujeto moderno. Bernardo Houssay y la fisiología argentina*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

CAIRNS (J.), STENT (G.) & WATSON (J.) (éds.), 1966, *Phage and The Origins of Molecular Biology*, New York, Cold Spring Harbor Laboratory of Quantitative Biology.

CCE (Commission des Communautés Européennes), 2007, « Livre Vert, L'Espace européen de la recherche : nouvelles perspectives », Bruxelles, CCE.

CUETO (M.), 1997, « Science under adversity: Latin American medical research and American private philanthropy, 1920-1960 », *Minerva*, n° 35, pp. 233-245.

FELD (A.), 2009, « Estado, comunidad científica y organismos internacionales en la institucionalización de la política científica y tecnológica argentina (1943-1966) », in H. Vessuri, P. Kreimer, A. Arellano & L. Sanz Menéndez (éds), *Conocer para transformar. Producción y reflexión sobre Ciencia, Tecnología e Innovación en Iberoamérica*, Caracas, UNESCO-IEASLC, pp. 135-171.

GALLISON (P.) & HEVLY (B.), 1992, *Big Science: The Growth of Large Scale Research*, Stanford, Stanford University Press.

24- En contraste avec d'autres pays latino-américains, comme le Brésil, le Mexique ou la Colombie.

- HURTADO DE MENDOZA (D.) & VARA (A.-M.), 2007, « Winding Roads to Big Science: Experimental Physics in Argentina and Brazil », *Science Technology & Society*, vol. 12, n° 1, pp. 27-48.
- KREIMER (P.), 2006, « ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la división internacional del trabajo », *Nomadas-CLACSO*, n° 24, pp. 196-213.
- KREIMER (P.), 2009, *Ciencia y Periferia. Nacimiento, muerte y resurrección de la biología molecular en la Argentina. Aspectos sociales, políticos y cognitivos*, Buenos Aires, EUDEBA.
- KREIMER (P.) & ZABALA (J.-P.), 2009, « Quelle connaissance et pour qui ? Problèmes sociaux, production et usage social de connaissances scientifiques sur la maladie de Chagas en Argentine », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2008/3, n° 5, pp. 413-439.
- LEMAINE (G.), 1980, « Science normale et science hypernormale. Les stratégies de différenciation et les stratégies conservatrices dans la science », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXI, n° 4, pp. 499-530.
- LELOIR (L.-F.), 1982, « Cincuenta años con la ciencia. Allá lejos y hace tiempo », *Acta Bioquímica Latinoamericana*, vol. XX, n° 3, pp. 301-331.
- LORENZANO (C.), 1994, *Por los caminos de Leloir. Estructura y desarrollo de una investigación Nobel*, Buenos Aires, editorial Biblos.
- MULKAY (M.), 1976, « The Mediating Role of the Scientific Elite », *Social Studies of Science*, vol. 6, n° 3-4, pp. 445-470.
- NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 2008, *Research and development: essential Foundation for U.S. Competitiveness in a global economy*, Washington, NSF.
- OMS, 2000, *Rapport sur la santé dans le monde, 2000*, Genève, OMS.
- OMS/TDR, 2007, *Vision et stratégie pour les dix ans à venir*, Genève, Programme Spécial de recherche et de développement concernant les maladies Tropicales (TDR).
- ORTIZ (E.), 2009, « La física en la Argentina en los dos primeros tercios del siglo veinte. Algunos condicionantes exteriores a su desarrollo », *Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro*, vol. 2, n° 1, pp. 40-81.
- PESTRE (D.), 2003, *Science, argent et politique*, Paris, Éditions de l'INRA.
- PONTILLE (D.), 2008, « Écologies de la signature en science », *Sociétés & Représentations*, n° 25, pp. 137-156.
- PRICE (D. de S.), 1963, *Little Science, Big Science*, New York, Columbia University Press.
- PYENSON (L.), 1985, *Cultural imperialism and exact sciences: German expansion overseas, 1900-1930*, New York, P. Lang.
- SALDAÑA (J.-J.), 1992, *Los orígenes de la ciencia nacional*, México, Cuadernos de Quipu, UNAM.
- SIRONI (M.), ROWNTREE (V.), SNOWDON (C.), VALENZUELA (L.) & MARÓN (C.), 2005, « Kelp gulls (*Larus dominicanus*) feeding on southern right whales (*Eubalaena australis*) at Península Valdés, Argentina: updated estimates and conservation implications », *Journal of Cetacean Research Management*, vol. 19, n° 61, pp. 715-721.
- VESSURI (H.), 1984, « The search for a scientific community in Venezuela: From isolation to applied research », *Minerva*, n° 22, pp. 196-235.

VESSURI (H.), 1996, « Bitter Harvest. The Growth of a Scientific Community in Argentina », in J. Gaillard, V.-V. Krishna & R. Waast (éds.), *Scientific Communities in the Developing World. Part 3: Scientific Communities in Latin America*, Sage Publications, Nueva Delhi/Thousand Oaks/Londres, pp. 307-335.

WHITLEY (R.), 1976, « Umbrella and Polytheistic Disciplines and their Elites », *Social Studies of Science*, vol. 6, pp. 471-497.

Hors-thème

Coordonné par Catherine AGULHON

LA MOBILITÉ INTERNATIONALE DES RESSOURCES HUMAINES HAUTEMENT QUALIFIÉES AU MEXIQUE FACE À LA CRISE ÉCONOMIQUE INTERNATIONALE

Sylvie DIDOU AUPETIT*

Introduction

Une commande récente du Système Économique Latino Américain – SELA (Lozano & Gandini, 2009) – confirme, si besoin était, que la mobilité internationale des ressources humaines qualifiées est de nouveau un objet de préoccupation pour les organismes macro-régionaux et les gouvernements. Cette “redécouverte” de ce que l’on appelait, dans les années 1960 et 1970, « la fuite des cerveaux » est une réponse aux nouvelles interprétations que le phénomène suscitait, depuis une dizaine d’années, dans les organismes internationaux (Banque Mondiale et OCDE autour de la circulation des talents) et à la mise en place, par les pays développés, de politiques de migration sélective, favorisant l’arrivée et l’insertion professionnelle des personnes les mieux formées ; en Amérique latine et dans les Caraïbes, elle est aussi due à une reprise de la migration qualifiée, qui s’est accentuée depuis 1990 dans une mesure plus importante que dans les autres régions. Finalement, depuis la crise financière globale de 2008, la presse s’intéresse à un thème émergent, celui des répercussions sur la mobilité, bilatérale ou internationale, des ressources humaines et sur leur éventuel retour, face à la montée du chômage.

En parallèle, les nombreux rapports sur l’état de l’enseignement supérieur dans la région incluent, parmi les principaux vecteurs de changement qui ont affecté les systèmes, l’internationalisation des communautés scientifiques (accompagnée de nouveaux modes de production académique et d’un renforcement des réseaux disciplinaires déterritorialisés – Schwartzmann, 2008) et la multiplication, ainsi que l’atomisation, parfois, des supports de mobilité, étudiante et enseignante. Ils signalent que le nombre des départs à l’étranger des diplômés universitaires augmentera à court et moyen terme, eu égard à la nécessité aiguë, pour les économies les plus développées, d’incorporer un nombre croissant de travailleurs

* – Sociologue, Département de recherches éducatives (*Departamento de Investigaciones Educativas*, DIE), *Centro de investigaciones y de estudios avanzados* (CINVESTAV), *Instituto Politécnico Nacional*, Mexico.

hautement qualifiés pour assurer le maintien de leurs niveaux d'innovation, la prospérité et la qualité de vie ; du côté des économies émergentes et, surtout, en développement, l'adoption des processus d'accréditation et d'assurance qualité, les négociations bilatérales en matière de reconnaissance mutuelle des titres académiques, la mise en place de cotutelles et le renforcement des collaborations interuniversitaires, virtuelles ou non, renforcent la lisibilité internationale de l'offre et facilitent l'émergence de trajectoires professionnelles circulatoires, souvent liées à des stratégies individuelles d'obtention du prestige autant qu'à des dynamiques régulées de transferts de savoirs.

Et pourtant... Alors que l'on connaît maintenant relativement bien les objectifs poursuivis par les programmes de bourses pour la formation de haut niveau à l'étranger, de retour des jeunes docteurs ou de mise en liaison des scientifiques de l'étranger et de l'intérieur, on connaît très mal, en Amérique latine en général et au Mexique en particulier, leurs résultats spécifiques. On ignore le fonctionnement de la mobilité internationale des plus qualifiés (au niveau du doctorat), que ce soit en tant que signe distinctif du processus de formation, que sésame pour une expatriation réussie ou que symptôme d'appartenance à une élite. La commande de l'OCDE le montre en référence au seul pays latino-américain contenu dans l'échantillon, l'Argentine, tout en indiquant l'importance de ce type d'études pour la compréhension des dynamiques de la recherche et pour la prise de décision en matière de formation des ressources humaines hautement qualifiées et d'internationalisation (Auriol, 2007).

Une de nos hypothèses est donc que la méconnaissance des ressorts et des effets de la mobilité internationale des plus qualifiés alimente au Mexique un imaginaire social sur les processus de leur insertion professionnelle à l'extérieur et sur les retombées de celle-ci en termes de salaires et conditions de travail ; une seconde est que l'acquisition d'un diplôme de haut niveau à l'étranger et, principalement, dans les pôles internationaux propres à chaque discipline, enclenche des phénomènes d'accélération des carrières universitaires, alors même que le marché académique national devient de plus en plus compétitif et fermé ; la troisième est que la crise économique globale, dans la mesure où elle affecte probablement plus les pays d'origine que ceux d'accueil, modifie les volumes de la migration, principalement étudiante, et provoque des phénomènes ponctuels de retour parmi des groupes spécifiques, par exemple les post-doctorants, dont le statut professionnel est par nature instable, ou les détenteurs de visas de travail temporaire, mais qu'elle n'inversera pas les tendances lourdes des départs à l'étranger, que l'on vise à y rester ou que l'on parie sur un retour à terme.

Nous organiserons cet article de la façon suivante : d'abord, nous présenterons quelques données sur la migration qualifiée en provenance du Mexique vers les

pays de la zone OCDE (surtout vers les États-Unis, qui en est l'un des principaux récepteurs), afin d'en présenter les caractéristiques, d'identifier les phénomènes de *pull* et *push* et d'estimer le poids du *brain drain* et ses avatars, le *brain gain*¹ et le *brain waste*². Puisque la migration des plus qualifiés est l'objet, en Amérique latine et au Mexique, d'un discours virulent sur l'érosion des capacités nationales de développement, nous étudierons ensuite les politiques publiques visant à y répondre, afin de pointer quelques-unes des répercussions, à court terme, de la crise globale de 2008. Dans une troisième partie, nous nous intéresserons aux dynamiques de la mobilité étudiante pour détecter les évolutions récentes, tant dans les volumes des étudiants internationaux que dans leurs choix de séjour post-études et dans l'amorce de leurs carrières professionnelles. Il nous faut cependant préciser que, même si nous référons dans cet article le cas du Mexique au contexte régional de l'Amérique latine, comme le font habituellement les organismes internationaux et les experts qui ont produit la plupart des données utilisées dans ce texte, la situation du pays est particulière. Elle se caractérise par le fort degré de dépendance de la migration par rapport aux États-Unis (qui n'a pas son pareil pour le reste des pays de la région) et par le faible taux de migration qualifiée par rapport au total de la migration, malgré un récent rebond.

L'émigration des diplômés universitaires : hausse quantitative et problèmes qualitatifs

143

Au niveau régional, les titulaires d'une licence d'enseignement supérieur et plus ou ceux occupant dans le pays d'accueil un poste requérant ce type de formation, selon une définition largement acceptée de la migration qualifiée, représentaient, en 2007, 11 % de l'ensemble de l'émigration totale en provenance

1- « La littérature récente sur la fuite des cerveaux met en évidence des effets potentiellement favorables de l'émigration qualifiée pour les pays d'origine : envois de fonds, migrations de retour, effets de réseaux favorisant les transactions internationales ; par ailleurs, les perspectives de migration, en augmentant le rendement espéré du capital humain, peuvent induire un accroissement de l'investissement éducatif domestique. Il existe donc un effet d'incitation qui joue en sens opposé de l'effet de fuite traditionnellement mis en avant. Cependant, un effet net positif a plus de chances de se matérialiser si le taux d'émigration des qualifiés n'est pas trop élevé, ce que l'on observe surtout dans les grands pays tels que la Chine ou l'Inde, et que les contraintes de liquidité qui pèsent sur l'investissement éducatif ne sont pas trop importantes, ce qui exclut les pays les plus pauvres (...) » (Docquier & Rapoport, 2007 : 14 ; pour l'Amérique latine, voir Didou et Gérard, 2009).

2- « Si on prend en compte les migrants originaires de l'Amérique latine et des Caraïbes qui se trouvent sans emploi, ou bien ceux qui, bien qu'insérés professionnellement, réalisent des occupations qui ne correspondent pas à leur niveau de formation, on trouve un niveau de gâchis total de 60,9 %. Ainsi, près des deux tiers des immigrants qualifiés de l'Amérique latine et des Caraïbes résidant aux États-Unis se trouvent dans des espaces du marché du travail ne leur permettant pas d'utiliser pleinement leurs habiletés. Le gâchis formatif accentue une situation paradoxale en ce qui concerne la migration qualifiée. Alors que les pays d'origine perdent ces ressources humaines, les économies réceptrices n'arrivent pas à en tirer un profit adéquat » (Lozano & Gandini, *op. cit.*, p. 19).

d'Amérique latine et des Caraïbes. Ce pourcentage, certes encore moins élevé qu'en moyenne³ et en comparaison avec d'autres courants migratoires régionaux, particulièrement l'Européen, dénote une recrudescence de la circulation des diplômés universitaires dans la région : c'est en effet parmi les migrants latino-américains que celle-ci s'est le plus accentuée entre 1990 et 2007⁴. Les raisons en sont diverses : dans les petits pays des Caraïbes et d'Amérique centrale, les causes principales relèvent de l'extrême spécialisation productive des économies et, par là même, de leur faible capacité d'absorption de la main-d'œuvre hautement qualifiée, ainsi que de situations politiques d'instabilité et même de violence. Pour ceux d'Amérique latine, les causes sont plus complexes et renvoient non seulement à des questions économiques (emploi, salaires, programmes d'innovation), mais aussi aux logiques nationales de croissance, d'évaluation, d'accréditation et d'harmonisation internationale des systèmes d'enseignement supérieur qui ont prévalu depuis plus de deux décennies : ces dernières ont produit une amélioration de la lisibilité des diplômes, une augmentation du stock des diplômés du supérieur et une facilitation de la migration comme choix de vie. En conséquence, le nombre des diplômés universitaires vivant hors de leur pays d'origine a augmenté considérablement.

En raison de ces phénomènes, la proportion des migrants qualifiés par rapport à l'ensemble des flux récents oscille entre 9,7 % et 10,4 %⁵. Selon d'autres calculs,

144

3- « Si l'on observe la structure proportionnelle du volume total de migrants selon le niveau d'éducation et si on la réfère aux pays de l'OCDE en tant que destin de ce flux migratoire, entre 1990 et 2007, on observe une hausse du nombre des migrants dont le niveau de scolarité est élevé, laquelle est supérieure à celle des migrants dont le niveau de scolarité est bas ou moyen. En 1990, les migrants fortement éduqués représentaient 30 % du total et ce pourcentage avait augmenté à 37 % en 2007. En revanche, la participation proportionnelle des migrants peu éduqués, bien que leur nombre absolu ait augmenté de 7,3 millions d'individus, a baissé de 40,6 % à 19,7 % entre 1990 et 2007 » (Lozano & Gandini, *op. cit.*, p. 14).

4- « L'Amérique latine et les Caraïbes sont la région du monde qui a expérimenté la plus forte croissance relative des migrants qualifiés entre 1990 et 2007 : le stock a augmenté de 155 % (et la croissance moyenne totale a été de 11 %) suivie de près par l'Afrique et l'Asie, qui ont montré une croissance de 152,4 % et de 144,8 % respectivement » (Lozano & Gandini, *op. cit.*, p. 16). « On se rend clairement compte que les petits pays, particulièrement ceux de la zone Caraïbe, sont ceux qui présentent les plus hauts pourcentages de personnel qualifié résidant à l'extérieur. [...] En revanche, les pays avec les taux d'émigration les plus bas, comme c'est le cas du Brésil, de l'Argentine, du Venezuela, du Pérou et du Chili, ont tendance à être plus peuplés. Le cas du Mexique n'obéit cependant pas à ce schéma puisque, bien qu'étant le second pays le plus peuplé de la région, 16 % de sa main-d'œuvre qualifiée réside à l'extérieur, principalement aux États-Unis » (Lozano & Gandini, *ibid.*, p. 19).

5- « Au Mexique [en 2005], plus de 10 % de ceux nés dans le pays résidait dans un autre, ce qui représente une proportion trois fois plus élevée que la moyenne. On peut également indiquer que 6 % des migrants dans le monde entier sont mexicains ou un sur quinze (ONU, 2007). Rien qu'aux États-Unis, l'Enquête permanente sur les foyers, réalisée par l'instance en charge des recensements de population (*American Community Survey*) montre que la population mexicaine résidente équivalait à 11 millions 424 mille 600 personnes en 2007, une quantité qui équivalait à 2,8 % de la population totale des États-Unis, à quasi le tiers de la migration internationale » (Rodriguez, 2009).

le taux d'expatriation de la main-d'œuvre qualifiée mexicaine parmi les détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur serait, selon l'OCDE (2008), de 6,5 % : dans la mesure où le taux de sortie du système d'enseignement supérieur est réduit et correspond à moins de cinquante pour cent des effectifs inscrits au premier semestre, cette proportion situe le Mexique comme un pays dont l'émigration qualifiée est plutôt forte au regard des autres pays d'Amérique latine, lesquels, dans leur ensemble, ont des taux d'émigration relativement réduits, à la différence de ceux d'Amérique centrale et des Caraïbes⁶. Le taux mexicain d'expatriation, s'il n'est pas suffisamment élevé pour parler de *brain drain*, est cependant symptomatique d'un problème en gestation, qu'il faudrait résoudre par une redynamisation du marché de l'emploi (dans la mesure où les conditions de salaire et d'accès à l'emploi des titulaires d'un diplôme universitaire sont précaires dans le pays), un renforcement des investissements provenant de la diaspora et un fonctionnement des programmes de mise en liaison avec les expatriés permettant d'atteindre des objectifs précis autour de projets de coopération ciblée et d'un suivi des résultats obtenus. Il est aussi l'indice que la mobilisation éventuelle des communautés de Mexicains qualifiés installés à l'étranger pourrait avoir des répercussions bénéfiques pour le pays, puisque les spécialistes calculent que les effets "positifs" de la migration (en termes de remises économiques, de participation à des projets de développement, de coopération bilatérale et de mise en réseau) s'établissent dès lors que le taux d'expatriation ne dépasse pas 10 % du volume des ressources humaines, à niveau de qualification égale, restées dans le pays (OCDE, http://www.oecd.org/department/0,3355,fr_2649_39023663_1_1_1_1_1,00.html).

Bien que, par rapport au total de la migration en provenance du Mexique, le poids des migrants qualifiés soit réduit, cette situation ne doit toutefois pas dissimuler que le pays envoie, d'abord aux États-Unis puis, de façon plus générale, dans le reste de la zone OCDE⁷, le plus gros volume de migrants qualifiés parmi ceux originaires d'Amérique latine selon des effets d'échelle et ce, même s'il représente un pourcentage relativement réduit de la migration totale (SEGOB, 2008 : 15). À lui seul, le pays contribuait à hauteur de 4,7 % et 5,2 %, en 2000 et 2007 respectivement, à la migration qualifiée totale, alors que l'Amérique latine et les Caraïbes, dans leur ensemble, le faisaient pour 18,2 % et 19 % (SEGOB, *op. cit.*). Selon d'autres estimations, le nombre total des émigrés qualifiés mexicains installés dans la zone OCDE serait en conséquence passé de

6- L'Argentine a un taux d'émigration qualifiée de 2 %, la Bolivie de 3,3 %, le Brésil de 1,6 %, le Chili de 3,8 %, la Colombie de 5,8 %, le Pérou de 3 % et l'Uruguay de 5,1 %, selon la même source. Seuls les pays d'Amérique centrale et des Caraïbes dépassent (et de loin) les taux mexicains, avec des taux de 14,1 % pour le Salvador, de 11,1 % pour le Panama et, pire encore, de 67,5 % pour Haïti et 72,6 % pour la Jamaïque.

7- Le Conseil National de Population mexicain estimait qu'en 2002, plus de neuf millions de mexicains résidaient aux États-Unis et que près de 390 000 autres constituaient les flux annuels d'arrivants (CONAPO, 2002).

366 783 en 1990 à 949 334 en 2000 et tournerait autour de 1 357 120 en 2007 (Lozano & Gandini, 2009 : 17). Pour sa part, le Conseil national de population (CONAPO) mexicain estimait, à partir des données du recensement de population en 2000 aux États-Unis et de l'*American Community Survey* (2005), que 442 960 diplômés universitaires (de la licence au doctorat) résideraient aux États-Unis. En 2007, la Ministre des Relations Extérieures faisait état de 500 000 diplômés et, en 2009, l'Institut des Mexicains à l'Extérieur avançait un chiffre de 600 000 personnes⁸. Selon une autre formulation – et dans la mesure où c'est par rapport aux États-Unis que l'émigration qualifiée mexicaine a été la plus étudiée, par des spécialistes tant du pays de départ que de celui d'accueil –, « pour 19 diplômés universitaires résidant au Mexique, un autre vit aux États-Unis » (CONAPO, 2007a : 2).

La littérature produite au Mexique sur la migration internationale des plus qualifiés n'est pas toujours cohérente et les pourcentages et chiffres présentés varient selon les auteurs. Elle indique cependant, de manière relativement consensuelle, les phénomènes suivants : les migrants d'origine mexicaine sont moins éduqués que les latino-américains en général et, en particulier, que les Argentins, les Chiliens ou les Uruguayens. Seulement 17,8 % des Mexicains ont un diplôme de post-licence, contre 19,8 % en moyenne régionale (CONAPO, 2007a : 4). Dans cette même veine, mais selon des ordres différents de grandeur, Lozano et Gandini (2009) signalent que, aux États-Unis, parmi la population émigrée de plus de 25 ans ayant suivi des études universitaires et en situation d'emploi, 72,9 % des Mexicains étaient titulaires d'un diplôme de licence, 16,4 % de maîtrise et 10,7 % de doctorat. Les pourcentages respectifs parmi la population latino-américaine étaient respectivement de 68,2 %, 20,4 % et 11,4 %⁹. Les raisons de ces clivages n'ont pas été établies ; en revanche, une comparaison entre les schémas de distribution selon le niveau de diplôme acquis par les migrants installés aux États-Unis, avec ceux qui prédominent parmi les sortants de l'enseignement supérieur mexicain, montre que le poids des détenteurs d'un doctorat dans l'ensemble des deux groupes est plus important parmi la population émigrée aux États-Unis que pour celle restée au pays. Ces différences sont explicables, d'une part par le fait que la migration de proximité est moins compliquée que celles qui supposent le passage de plusieurs frontières ; du fait du moindre capital scolaire et culturel requis, le nombre des Mexicains non qualifiés passant la frontière est donc probablement plus élevé que ne l'est

8– Selon l'Observatoire des Professions, en 2010, le stock total de diplômés universitaires dans la population économiquement active serait de 4,9 millions de personnes, pour un total de 43 millions. Le pourcentage de Mexicains éduqués travaillant aux États-Unis représenterait donc autour de un huitième de ceux exerçant dans le pays (http://www.boletin-infomail.com/2006/11/hay_49_millones_1.html).

9– Calculs élaborés à partir de Lozano et Gandini, *op. cit.*, p. 31.

celui des migrants non qualifiés parmi les populations provenant du Cône Sud ; cela explique que la visibilité et le poids relatif des personnes très qualifiées dans les sous-groupes correspondants soient distincts. D'autre part, dans un contexte dans lequel la migration mexicaine, de par l'effet de masse généré par son important volume, est sous-employée à n'importe quel niveau de qualification aux États-Unis, être détenteur d'un doctorat permet de réduire les effets généraux de discrimination professionnelle, sans pour autant les éradiquer (Maldonado, 2010). En effet, « bien que l'éventail des occupations remplies par les immigrants [aux USA] se soit diversifié, dans le cas des Mexicains, il est indubitable que leurs niches de professionnalisation demeurent celles de caractère manuel et à faible rémunération » (CONAPO, 2007b : 1). Dans le cas de la majorité de la population masculine, c'est apparemment la possibilité même d'accéder à un emploi plutôt que la hiérarchie du poste qui détermine la décision de partir : en effet, en 2005, 60 % des immigrants mexicains arrivés aux États-Unis durant la décennie en cours exerçaient des emplois inférieurs à leur niveau d'études, principalement dans le secteur éducation (professeurs des écoles et du secondaire mais aussi dans les services et l'administration – qui accueillent 21 % des migrants qualifiés –, le nettoyage et la maintenance – 19,1 % –, l'agriculture et la sylviculture – 1 % –, la construction – 10,3 % – et les transports – 10,3 %) (SEGOB-CONAPO, 2007 : 17).

D'autres caractéristiques de la migration qualifiée mexicaine aux États-Unis doivent être signalées. Comme on l'a préalablement indiqué, les proportions de Mexicains diplômés de l'enseignement supérieur en situation de sous-emploi dépassent les moyennes latino-américaines, mais la gravité de la déqualification s'atténue en fonction du type et du lieu d'obtention du diplôme (avec une rentabilité plus forte de ceux de post-licence) et du temps de résidence dans le pays d'accueil. En effet, seuls 23,7 % de ceux ayant un diplôme de licence mais moins de 10 ans de présence dans le pays, 22 % de ceux ayant le même diplôme mais plus de 10 ans de résidence et 34 % de ceux ayant étudié aux États-Unis occupent un poste correspondant à leurs études (alors que les pourcentages sont de 34,4 % parmi les latino-américains et de 50,3 % pour les personnes nées aux États-Unis) ; les taux d'accès à un emploi en correspondance avec leur profil, pour les titulaires d'une maîtrise, sont de 47,9 %, 47,1 % et 65 % parmi les trois catégories de Mexicains auparavant mentionnées, alors qu'ils sont de 75,3 % et 62,1 % pour les Américains de souche et les latino-américains. Pour les détenteurs d'un doctorat, les pourcentages respectifs sont de 34,5 %, 41,3 % et 51,4 % pour les Mexicains et de 84,4 % et 57,2 % pour les deux autres catégories. Comme résultat logique de cette situation, à niveau égal d'éducation, les salaires perçus par les diplômés mexicains sont inférieurs à ceux des latino-américains, et une partie des premiers (54 000 personnes, c'est-à-dire 12 % du total) vit dans une situation de pauvreté.

Plusieurs sources confirment cette situation¹⁰ : alors même que le taux d'occupation des migrants qualifiés aux États-Unis est élevé¹¹, les tendances au sous-emploi sont prononcées¹². Il existe donc une perte de compétences du côté du Mexique mais aussi un *brain waste* de celui des États-Unis – c'est-à-dire une tendance à la sous-occupation du personnel qualifié mexicain, dont il faudrait établir les raisons. Parmi les plus probables, on peut mentionner qu'une partie des migrants les plus éduqués a des déficits notoires quant à la maîtrise de l'anglais (ce qu'expliquent un faible apprentissage des langues étrangères dans le système public mexicain d'enseignement et l'existence, aux États-Unis, de communautés solidaires de migrants qui alimentent des phénomènes de ghettoïsation), et que seule une proportion réduite d'entre eux a le statut de résident ; cela indique, soit des projets de retour au pays à moyen terme, soit une difficulté à faire partie de cette catégorie migratoire.

Les données évoquées précédemment révèlent que l'insertion professionnelle des diplômés universitaires mexicains – pour le moins de ceux qui résident aux États-Unis – s'effectue souvent dans des conditions adverses. Les faibles taux d'accès à des emplois correspondant aux niveaux de formation démontrent en creux que les départs obéissent pour l'essentiel à des facteurs de type *push* liés à l'insuffisante capacité d'absorption des diplômés par le marché du travail au

10– Selon le ministère de l'Intérieur mexicain, seulement 47,2 % des mexicains contre 71,2 % de l'ensemble des migrants qualifiés (et 49,2 % et 60,7 % des Centre- et des Sud-américains) accèdent à des postes correspondant à leur niveau d'études. Les emplois occupés et leur degré de coïncidence avec la scolarisation sont encore plus défavorables pour les migrants récents puisque la proportion de ceux occupant des postes de diplômés universitaires ou de direction tombe à 35,9 % pour ceux arrivés aux États-Unis après 2000 (SEGOB, 2007 : 8). Selon cette même source, le doctorat joue également comme un facteur de protection, en inhibant relativement les impacts négatifs relevés et en assurant une employabilité en consonance avec le diplôme, pour quasiment 67 % de ceux qui en sont titulaires (*ibid.*, p. 11). De fait, les écarts intra-régionaux qui caractérisent la situation professionnelle des diplômés mexicains de licence et celles des Centre- et des Sud-américains se sont résorbés ou ont diminué parmi ce sous-groupe, puisque les taux d'"employabilité positive" (*i.e.* le poste et le salaire correspondant au niveau de formation) sont respectivement de 64,4 % pour les seconds et de 77,8 % pour les troisièmes.

11– « La population économiquement inactive parmi les Mexicains diplômés de l'enseignement supérieur atteint 22 % et, parmi celle-ci, la proportion de personnes au foyer, bien qu'ayant fait des études supérieures, est importante (56 %), principalement dans le secteur féminin. Cela suggère que, dans bien des cas, le rôle traditionnel qui rend les femmes responsables du foyer se superpose à la rentabilité de leur niveau d'éducation sur le marché du travail. En concordance avec une migration qui est professionnelle de manière prédominante, les statistiques montrent un taux élevé de participation économique et un faible taux de chômage parmi les Mexicains. Le taux d'occupation en 2005 de la population active mexicaine avec une éducation universitaire a été de 95 % » (CONAPO, 2007 : 6).

12– « Selon la *American Community Survey* (2005), le revenu moyen annuel des Mexicains diplômés de l'enseignement supérieur est inférieur de plus de 1 400 US dollars à ceux de leurs homologues centraméricains, différence qui tend à s'accroître par rapport aux et Caribéens, aux Asiatiques, aux Européens et aux Canadiens, dont la rétribution est en moyenne supérieure de 7 000, 16 000 et 21 000 dollars à celle reçue par les Mexicains. Les Mexicains ont également un pourcentage important de travailleurs avec une formation universitaire dont les revenus annuels sont inférieurs à 10 000 dollars annuels (11 %) » (SEGOB, 2007 : 12).

Mexique ; pour les post-doctorants, néanmoins, des choix de retour repoussé en vue de la capitalisation ultérieure d'une expérience professionnelle internationale, mieux monnayable dans le pays d'origine qu'une trajectoire de formation et d'emploi ne s'étant déroulée qu'au Mexique, ont été identifiés, selon des facteurs de décision de type *pull* (c'est-à-dire renvoyant à un calcul des rendements différentiels du diplôme universitaire dans les pays d'origine et d'accueil). On peut bien sûr déduire de ces informations éparses que les migrants qualifiés forment des sous-groupes hétérogènes, dont la mobilité internationale est liée à des facteurs d'opportunité, de compétitivité et d'expulsion. S'y côtoient des diplômés éduqués aux États-Unis ou au Mexique, des migrants de fraîche ou de longue date, des individus arrivés aux États-Unis enfants, dans le cadre d'un déplacement ou d'une réunification familiale, et d'autres qui ont, adultes, choisi de se déplacer.

Pour la plupart des migrants mexicains, l'entrée sur le marché du travail américain a lieu sous le signe d'un désavantage par rapport aux autres groupes latino-américains et aux Mexicains de même niveau au Mexique (*infra*). On n'est donc pas là face à un contexte d'émigration dorée des cadres supérieurs. C'est bien plutôt le manque de postes stables et correctement rémunérés du côté mexicain qui engendre de façon permanente des candidats à l'émigration, parmi les cohortes grandissantes des sortants du système d'enseignement supérieur (dont les effectifs sont passés de 163 599 à 243 875 entre 1997 et 2007), lesquels ne trouvent pas de débouchés professionnels satisfaisants *in situ*.

De fait, au Mexique, l'Observatoire des professions signale que, durant le premier trimestre 2009, 5 600 000 diplômés des universités ou de l'enseignement technique supérieur étaient en situation d'emploi – ce qui équivaut à peine à 300 000 de plus qu'au quatrième trimestre 2006 (<http://www.stps.gob.mx/urgente/ola.pdf>). Plus de 30 % des diplômés en sciences de l'administration, économie, ingénierie, sciences biologiques et sciences sociales, 50,3 % des agronomes, 55 % de ceux ayant étudié le tourisme, 63,7 % de ceux sortant des ingénieries aéronautiques, réalisaient des tâches qui ne correspondaient ni à leur profil, ni à leur niveau de formation. Une forte hausse du chômage avait été enregistrée en ingénierie, biomédecine et ingénierie de la pêche, et la contraction du marché de l'emploi était d'autant plus grave que huit diplômés universitaires sur dix, au Mexique, étaient salariés. Le revenu moyen catégoriel, en 2009, était de 603 euros (selon un taux de change de 7,78 euros pour 100 pesos), ce qui représentait six fois plus que le salaire minimum et un peu plus du double du salaire moyen mensuel, toutes occupations confondues (http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_tendencias_del_empleo_profesional). Les enquêtes trimestrielles sur l'emploi confirment que la situation professionnelle des diplômés de l'enseignement pré-universitaire et universitaire s'est considérablement dégradée depuis 2008. Un exemple le prouve : la population sous-occupée et non occupée – laquelle, en chiffres

relatifs, avait augmenté de 2,83 % et de 2,66 % entre le deuxième semestre de 2005 et le deuxième de 2007 –, a augmenté de 61,9 % et de 102,7 % entre cette dernière date et le second semestre 2009 (http://interdsap.stps.gob.mx:150/302_0058enoe.asp).

Dans ce contexte, le Mexique peut difficilement apparaître comme une destination de retour possible pour des émigrés qualifiés et l'éventualité de leur rentrée massive, eu égard à la crise mondiale, est peu crédible. En effet, bon nombre d'entre eux vit depuis longtemps dans le pays d'accueil et les opportunités de travail dans le pays d'origine y sont encore moins attrayantes. S'il vaut mieux être mal payé que sans salaire, et déqualifié plutôt que chômeur, les effets clivés de la crise mondiale dans le pays de départ (en termes de réduction du nombre des postes, d'érosion des salaires et du pouvoir d'achat ainsi que de montée du chômage) et dans ceux d'arrivée se traduiront par un accroissement des flux traditionnels de départ plutôt que par un renforcement significatif des retours.

Une autre piste pour repérer des évolutions dans la circulation des Mexicains les plus qualifiés est celle des admissions temporaires et des visites pour raisons professionnelles, selon les catégories soumises à des obligations de visas. Les États-Unis en proposent de plusieurs types : parmi les plus communs, les visas L1 couvrent les transferts de personnel intra firmes et leur nombre est limité à 84 500 annuels ; les E1, 2 et 3 sont destinés aux *Treaty traders*, c'est-à-dire aux négociants et investisseurs des pays avec lesquels les États-Unis ont signé un accord commercial ou de navigation et qui voyagent pour mener un commerce important de services ou de produits engageant le territoire de la partie dont il sont citoyens, pour développer ou fournir des investissements ou pour développer des conseils permettant de les exploiter (le maximum autorisé par an étant de 40 900) ; les visas P et O sont réservés aux sportifs de haut niveau et aux artistes. Toutefois, en règle générale, les Mexicains ne sont pas des utilisateurs très intensifs de ces visas : entre 1996 et 2007 en effet, ils représentèrent respectivement 2,9 % et 4,4 % des détenteurs des E1 et 2, 6,4 % et 3,1 % de ceux des visas L (Lowell, 2008 : 4).

Les visas H1B et les visas TN (dits visas ALENA, puisque réservés dans ce cadre aux ressortissants canadiens et mexicains) sont spécifiquement destinés aux travailleurs qualifiés¹³. Les premiers peuvent être accordés à toute personne

13- « La composante migration de l'Alena a consisté dans le dénommé Visa Commercial, aussi appelé Visa TN. Le Visa TN pour les Canadiens est immédiatement entré en vigueur, sans aucune limite de quantité, alors que le visa TN pour les Mexicains a été assujéti à un nombre maximum de 5 000 jusqu'en 2004, lorsque le quota a été éliminé. Le TN pour les Canadiens permet aux travailleurs d'obtenir leur admission aux États-Unis en présentant une lettre d'un employeur leur offrant un poste, selon la liste des emplois certifiés dans le cadre de l'Alena. Le visa TN pour les Mexicains est octroyé selon des conditions similaires mais son obtention requiert également un entretien des postulants au consulat des États-Unis. Le visa permet d'accéder à un emploi durant un an et il est renouvelable un nombre indéterminé de fois ; selon la législation en vigueur,

hautement qualifiée qui en fait la demande et répond aux prescriptions établies. En 2007, leur nombre plafonna autour de 155 000, dans des domaines spécifiques (recherche et conception, culture et fabrication de produits, commercialisation, ventes, distribution, etc.) et pour une durée maximale de six ans (<http://www.h1base.com/content/h1bvisa>). Les visas TN, attribués conformément au critère de l'origine nationale, découlent des accords négociés dans le cadre de l'Alena : ils s'appliquent aux soixante-trois professions énumérées dans l'appendice 1603 D1, D4 de l'Annexe 1603 de l'Alena sur les professions générales, médicales et scientifiques. Ils permettent aux demandeurs ayant une proposition de travail préexistante et démontrant que le poste vacant ne peut être pourvu par un résident ou par un citoyen de rester aux États-Unis, pour des périodes dont la durée accumulée est indéterminée mais qui est conditionnée à un renouvellement annuel du visa TN. Les Mexicains détenteurs d'un visa H1B représentèrent, entre 1997 et 2006, 3,5 % et 2 % de la totalité des porteurs de ce type de visa. Ils furent également minoritaires parmi les personnes admises au titre d'un visa TN, puisque, en 2006, celui-ci avait été délivré à 64 637 Canadiens et à 9 247 Mexicains seulement, probablement à cause des critères différentiels de sélection appliqués aux demandeurs d'admission. Un suivi des demandes, des admissions et des renouvellements, en 2008 et 2009, serait indispensable pour évaluer d'éventuels changements, tant dans la demande que dans la quantité des visas accordés.

Les politiques gouvernementales de départ, de retour et d'organisation de diasporas au Mexique : une focalisation évidente sur les marchés de l'enseignement supérieur et de la recherche

Dans le contexte actuel de la migration des diplômés universitaires, le gouvernement mexicain a mis en œuvre de nouvelles mesures de rétention et de retour et, à la fois, revu à la baisse certains de ses programmes d'appui à la mobilité internationale, pour faire face à ce que la presse nationale dénonce, de manière récurrente et avec un parfum de scandale, comme un exil massif des compétences. Il a ainsi lancé en 2005 une initiative d'une banque des talents mexicains aux États-Unis, sous l'égide de l'Institut pour les Mexicains de l'Extérieur, rattaché au Ministère des Affaires Extérieures en collaboration avec le Conseil National des Sciences et de la Technologie (CONACYT, pour les sigles en espagnol) et la Fondation Mexique-États-Unis pour la Science (FUMEC, selon les sigles en espagnol). Elle prétend mettre en réseau le personnel scientifique

aucune autre exigence ne s'applique. Le visa TN a été abondamment utilisé par les Canadiens et beaucoup moins par les Mexicains et le nombre de ceux octroyés en 2006 a été de 74 000 » (<http://www.pecc.org/labor/papers/PA-United-States-Susan-Martin-and-B-Lindsay-Lowell.pdf>).

mexicain travaillant aux États-Unis avec leurs homologues au Mexique, qu'ils soient employés par une université ou une entreprise¹⁴.

Pour le reste, la fuite des cerveaux occupe une place mineure dans le débat bilatéral sur la migration entre le Mexique et les États-Unis, plombé par des questions comme la migration illégale, le respect des droits de l'homme et, depuis 2001, la lutte contre le terrorisme. En particulier, le départ et/ou le non-retour des ressources humaines qualifiées ne sont reconnus comme des phénomènes inquiétants, par les décideurs mexicains, que par rapport aux systèmes de recherche et d'innovation technologique. C'est ce que montrent, en creux, les programmes gouvernementaux à l'œuvre, qui ciblent principalement les chercheurs, en particulier les jeunes chercheurs formés au niveau doctorat.

Le Conacyt, organisme recteur en matière de recherche scientifique, joue un rôle essentiel dans les politiques de départ et de retour puisqu'il conduit à la fois les programmes de bourses à l'étranger pour l'acquisition de diplômes de maîtrise et de doctorat ou pour les années sabbatiques¹⁵ et ceux de retour, définitif ou temporaire, des scientifiques mexicains installés à l'étranger. Il est à l'origine du ciblage des actions de rapatriement¹⁶, dans le domaine de la formation et de la recherche, conformément à ses fonctions, mais aussi au fait que le marché de la recherche aux États-Unis incorpore, parmi les – chaque fois plus nombreux – scientifiques étrangers qu'il occupe, un nombre croissant de chercheurs latino-américains et

14– Trois bureaux régionaux ont été ouverts à la Silicon Valley, au Texas et au Massachusetts (http://www.reddetalentos.com/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=55). Toutefois, les informations disponibles sur le site Web ne permettent pas d'apprécier les résultats en termes de constitution de supports pour une coopération et de renforcement des échanges effectifs en matière de mobilité étudiante et académique et projets conjoints de recherche.

15– À la mi 2009, le Conacyt administrait un volume global de 28 244 bourses au niveau maîtrise et doctorat : 2 750 d'entre elles finançaient des études à l'étranger. Depuis deux ans, il gère également un programme de "bourses mixtes", c'est-à-dire de mobilité temporaire pour des étudiants inscrits dans des programmes de formation post-licence accrédités comme de qualité, dans le pays. Le Conacyt canalise aussi des appuis financiers (transport et sursalaires liés à la mobilité) aux chercheurs titulaires des universités, désireux de réaliser un séjour de recherche dans une université autre que celle d'origine, dans le pays ou à l'étranger, lors des années sabbatiques qu'ils sont susceptibles d'exercer après six années consécutives d'exercice professionnel en continu.

16– Le Conacyt est responsable d'un programme dit de rapatriement : depuis les années 1990, il offre aux chercheurs mexicains installés à l'étranger la possibilité d'obtenir des appuis financiers pour le retour, dès lors qu'ils sont recrutés par une université mexicaine ; les bénéficiaires de ce programme reçoivent par ce biais leur billet de retour, obtiennent le remboursement de leurs frais de déménagement et le paiement d'un sursalaire durant leur première année d'activité professionnelle. En 2007, 191 chercheurs furent appuyés par ce programme. Depuis 2009, le Conacyt opère un second programme, celui du Système National de Recherche pour les chercheurs mexicains résidant à l'étranger : il est proposé à ceux-ci de soumettre leur curriculum vitae à évaluation par les commissions de spécialistes du Conacyt, afin de recevoir de manière automatique les sursalaires correspondants dès qu'ils réalisent un séjour professionnel au Mexique. En 2009, cela a concerné 236 chercheurs.

que les diplômés mexicains de doctorat ou de post-doctorat des universités américaines manifestent de plus en plus l'intention de rester aux États-Unis, pour des périodes courtes ou longues¹⁷.

En ce qui concerne les bourses, plusieurs tendances d'évolution précise doivent être signalées, car elles risquent de s'accroître dans une période de restrictions budgétaires : d'abord, le fait que la proportion des bourses de formation de post-licence à l'étranger octroyées par le Conacyt a baissé considérablement par rapport au nombre de celles destinées à appuyer des études de même niveau dans le pays, durant la décennie passée et, en particulier, à partir de 2003 : en 1997, les bourses internationales représentaient 21,7 % du total, en 2002, 24 % mais, en 2008, à la veille de la crise, à peine 12,5 % (Didou, 2010). Cette diminution peut être renvoyée à une inflexion des politiques publiques et à la substitution partielle des bourses de longue durée par des schémas de mobilité plus courte, du style des cotutelles et doctorats sandwichs ; elle peut aussi prendre sens par rapport aux efforts du Conacyt pour consolider une offre de formation de post-licence de qualité et pour développer un dispositif national d'assurance qualité. On pourrait même la référer au renouveau d'un projet gouvernemental et nationaliste de formation des cadres et des élites, bien que diffus. Toutefois, aucune de ces explications ne renvoie à une logique économique : en effet, la "perte" des investissements publics dans la formation très qualifiée, c'est-à-dire de niveau maîtrise et doctorat, grâce aux bourses octroyées par le Conacyt, est bien plus significative quand il s'agit d'une migration internationale post-études, après une formation acquise dans le pays, que lorsque les diplômés restent à l'étranger après la fin de leurs études, là où ils ont obtenu leur diplôme et, ce, même si le coût des études dans le pays est moindre qu'à l'étranger.

Par ailleurs, les bourses du Conacyt, qu'elles soient nationales ou internationales, selon une évaluation récente (Luchilo/ Centro Redes, 2010), ont contribué à une importante redistribution des opportunités de formation, pour des secteurs sociaux relativement marginalisés. Malgré quelques ratés, elles ont fonctionné historiquement comme un support de mobilité sociale, en fonction du mérite, ce qui est crucial dans un pays où, selon des estimations de 2006, « près de 42,6 % de la population est pauvre et [que] l'on considère que 13,8 % est dans une situation d'extrême pauvreté » (World Banque, 2009).

17- « Son dernier rapport en date, basé sur des données de 2007, montre que les étrangers restent aux États-Unis dans une proportion croissante : 66 % des étudiants étrangers diplômés de doctorat par une université américaine en 2005 demeurent aux États-Unis, deux ans après la date d'obtention de leur diplôme, ce qui équivaut à un rebond de 3 % par rapport aux données précédentes » (http://blogs.knoxnews.com/munger/2010/02/stay_rates_for_foreign_phds_re.html).

Dans ce contexte, la crise économique, dont les impacts se font sentir depuis 2008¹⁸, aura des répercussions sur le nombre des bourses, tant en général que, en particulier, celles de mobilité internationale. En effet, la stagnation des ressources publiques allouées à l'enseignement supérieur et à la recherche entre 2008 et 2009, puis les coupes budgétaires annoncées par le Ministère du Budget le 31 Juillet 2009, ont conduit le Conacyt à réduire la quantité des nouvelles bourses, après une décennie faste durant laquelle leur disponibilité avait doublé, au moment où, en nombre croissant, les étudiants de familles modestes ont besoin d'appuis pour continuer leurs études. Les chiffres de 2009 montrent d'ailleurs une diminution du nombre des bourses pour l'étranger. Celle-ci avait été prévue par le Conacyt, qui avait annoncé, dès décembre 2008, qu'il fallait s'attendre à une réduction, en 2009, de 60 % de leur nombre (*La Jornada*, 24 décembre 2008). Même si la baisse réelle a été de moindre ampleur, en 2010, celles-ci ne représentaient plus que 8,6 % du total des bourses gérées par le Conacyt, soit une baisse record, jamais atteinte durant les quarante années de fonctionnement du programme. Cette mesure a été justifiée par l'augmentation de leurs coûts, à cause de la forte dépréciation du peso face au dollar et à l'euro¹⁹. Au niveau des institutions, la crise budgétaire des universités, durant l'été 2009, laisse également penser que les ressources allouées à l'internationalisation et à la mobilité vers l'étranger diminueront, dans une situation de réduction du budget et de redéploiement des dépenses autour de postes prioritaires.

154

Dans ce même registre, la couverture, déjà faible, des programmes de rapatriement des chercheurs, d'années sabbatiques ou de séjours post-doctoraux à l'étranger se réduira encore. Depuis août 2009 et au moins jusqu'à la fin de l'année, on savait également qu'aucun poste de chercheur ou d'enseignant dans le supérieur ne serait ni pourvu ni créé. De la sorte, des initiatives intéressantes comme l'ouverture du Système National de Recherche (SNI, pour ses sigles en espagnol) aux chercheurs mexicains à l'étranger (<http://www.conacyt.mx/sni/2009/SNI-mexicanos-en-el-extranjero-2009.pdf>), qui a permis d'effectuer un

18- « Le Mexique est la seconde économie la plus importante en Amérique latine. Le taux de croissance de son PIB a été de 3,8 % annuel entre 2004 et 2007. Toutefois, sa croissance économique s'est ralentie durant les trois premiers trimestres de 2008 et est devenue négative durant le dernier, de sorte que la croissance annuelle du PIB a été réduite à un modeste taux de 1,3 % annuel. Actuellement, l'activité économique continue à baisser, les demandes externes s'effondrent et les conditions de crédit, tant externes que domestiques, demeurent complexes. Le consensus de Mars prévoit pour 2009 une réduction du PIB de 2,8 % » (Wikipedia, « Crisis financiera en México, 2008 », in http://es.wikipedia.org/wiki/Econom%C3%ADa_de_M%C3%99xico).

19- « La Banque du Mexique a vendu, depuis le 8 octobre [2008] 15,132 millions de dollars des États-Unis afin de freiner la dépréciation du peso mexicain qui, le 3 Mars 2009, a atteint son niveau le plus bas de change (15,36 par rapport au dollar) alors qu'il avait maintenu jusqu'au milieu de l'année précédente un taux de change moyen de dix pesos pour un dollar. Par rapport à l'euro, il atteint un taux historique record de 19,71 pesos mexicains pour un euro, le 18 décembre » (Wikipedia, *op. cit.*, note 17).

premier repérage de ceux installés hors du pays et travaillant comme tels, ne pourront pas se traduire, à court terme, par des programmes de retour, de coopération internationale et de collaboration scientifique préférentielle. Le retour des cerveaux “en fuite” n’est guère plausible, eu égard aux conditions de fonctionnement en recrutement zéro et en conditions de pénurie des systèmes de recherche et d’enseignement supérieur publics au Mexique. Après quinze ans durant lesquels la formation des docteurs a été une priorité absolue, pour les décideurs, les administrateurs et les enseignants du supérieur, et un critère dont l’importance s’est accrue au sein des dispositifs d’évaluation des personnels de recherche, l’entrée des diplômés sur leur marché naturel du travail est pour l’heure bloquée, qu’ils aient été formés dans le pays ou à l’extérieur.

Une autre question reste néanmoins à poser : “la fuite des cerveaux”, telle qu’elle est construite au Mexique, ne dissimule-t-elle pas des courants inverses de retour et des connections internationales, physiques et virtuelles, depuis le Mexique, qu’il faudrait mieux prendre en compte pour nuancer l’estimation des départs et de leurs effets ? Pour l’heure, les données disponibles ne permettent de réaliser, de manière préliminaire, cet exercice que pour des univers précis mais circonscrits, par exemple les chercheurs d’élite, évalués dans le cadre du Système National de Recherche. La base de données du SNI présente des renseignements sur le lieu d’obtention du diplôme de plus haut niveau de ses 15 561 membres (entre un quart et un tiers de l’ensemble des chercheurs dans le pays) et permet de mesurer tant l’internationalisation évidente de cette communauté (par l’incorporation de chercheurs étrangers) que l’internationalisation silencieuse, qui s’effectue par le biais des études et séjours professionnels à l’étranger et par les réseaux auxquels ceux-ci donnent accès. Son analyse montre, par exemple, que les personnes nées dans un pays étranger représentent 12,8 % du total des membres du SNI (alors qu’elles sont très minoritaires dans l’enseignement supérieur), mais que de fortes variations existent selon les disciplines : alors que la biologie et la médecine sont peu internationalisées, la physique, les mathématiques et les sciences de la terre ainsi que les Humanités et sciences de la conduite le sont davantage. Cette tendance à l’internationalisation s’accroît si l’on mesure le degré d’ouverture internationale en fonction, non seulement de la présence des scientifiques étrangers, mais aussi de celle des Mexicains ayant obtenu à l’extérieur leur diplôme de plus haut niveau : selon ce calcul, c’est plus d’un tiers des membres qui pourraient être considérés comme des acteurs clés dans les processus de mise en réseau et de transfert des savoirs (Didou & Gérard, 2010). Or les relations de collaboration scientifique, telles qu’elles sont établies par des doctorants mais aussi telles qu’elles se profilent au sein de groupes scientifiques déterritorialisés (communautés de chercheurs mexicains aux États-Unis par exemple), ne se maintiennent que si leurs membres disposent d’un minimum de ressources à investir dans ces collaborations, qui peuvent se traduire dans des réunions, des projets conjoints

de recherche et des produits scientifiques – publications en particulier. C'est là où il y a risque de décapitalisation, si le Conacyt réduit ses programmes d'appui aux années sabbatiques, aux post-doctorants à l'étranger et aux invitations de scientifiques de l'extérieur, et si diminue la possibilité d'acquérir ou d'échanger des connaissances stratégiques pour la productivité des groupes intéressés.

La mobilité étudiante internationale : mutations récentes

Au Mexique, la crise internationale n'a pas affecté un marché en plein essor dans certaines économies développées (États-Unis, Grande-Bretagne, Australie)²⁰, à savoir celui de l'accueil et de la formation des étudiants étrangers, puisque c'est un marché embryonnaire dans le pays. Celui-ci, pour la migration professionnelle comme pour la mobilité étudiante, reste essentiellement un lieu de départ, comme d'ailleurs l'ensemble de la région puisqu'elle attire, en sa totalité, à peine 53 113 étudiants étrangers. Ce nombre équivaut à moins de 10 % de ceux que reçoivent les États-Unis et à moins de 20 % de ceux qui optent pour suivre leurs études supérieures en France ; surtout, il ne représente que 31,7 % du total des étudiants latino-américains et caribéens inscrits à l'étranger.

156

Malgré des efforts localisés de certains établissements pour attirer des étudiants étrangers, le Mexique est même devenu de moins en moins attrayant, à cause de la recrudescence de la violence qui joue comme un facteur de choix négatif face à d'autres pays d'Amérique latine, plus stables, comme le Costa Rica, le Chili, l'Argentine et l'Uruguay, mais aussi du coût des études. On peut toutefois se demander si l'insécurité, très dissuasive lorsqu'il s'agit d'une migration étudiante en provenance des États-Unis et d'Europe de l'Ouest, l'est autant pour un flux d'origine important à l'échelle régionale, à savoir celui qui provient de l'Amérique latine elle-même, dont le poids au niveau régional est passé de 11 % en 1999 à 23 % en 2007 (UNESCO/UIS, 2009 : 39). Il faudrait également savoir si la dévaluation relative du peso par rapport aux autres monnaies de la région mitige, pour les étudiants latino-américains, le facteur risque, dans la mesure où il a provoqué un abattement du coût des études poursuivies au Mexique. Il faudrait finalement analyser les ressorts de la mobilité transfrontalière en provenance des États-Unis,

20- « Les États-Unis reçoivent le plus grand nombre et le pourcentage le plus haut du monde d'étudiants en situation de mobilité internationale [par rapport à leurs effectifs] : le nombre est de 595 000 et le pourcentage est 21,3 %. Ils sont suivis par la Grande-Bretagne (351 300), par la France (246 600), par l'Australie (211 500), l'Allemagne (206 900), le Japon (125 900), le Canada (68 500), l'Afrique du Sud (60 600), la Fédération Russe (60 300) et l'Italie (57 500). Ces 11 pays rassemblaient 71 % de l'ensemble mondial des étudiants mobiles, et les six premiers en attiraient 62 % » (UNESCO/UIS, 2009 : 37). Les données évoquées dans cette citation sont référées à 2007.

laquelle fournit un flux d'étudiants internationaux non négligeable en direction du Mexique. Par ailleurs, et même si le choix est encore réversible, le Mexique, à la différence de Cuba, et dans une moindre mesure de l'Argentine, du Chili, de Trinidad y Tobago, de la Jamaïque ou même du Honduras, a peu profité de la recrudescence de la mobilité intra-régionale, durant les huit dernières années : il ne fonctionne donc pas comme un pôle d'attraction régionale des étudiants latino-américains en situation de mobilité, alors qu'il assumait ce rôle dans les années 1970, pour des raisons de politique régionale, plus que de stratégie commerciale. Selon les données de l'UNESCO (UNESCO-UIS, 2009 : 144-145), il n'apparaît d'ailleurs pas comme l'un des principaux pays de destination des étudiants latino-américains et caribéens alors que c'est le cas, par exemple, de Cuba pour vingt-trois des quarante pays composant la région.

En revanche, le Mexique est le plus gros exportateur, en volume, d'étudiants latino-américains inscrits dans l'enseignement post-secondaire et supérieur²¹ (14,9 % du total). Il suffit d'ailleurs de consulter les notices biographiques des hauts fonctionnaires du gouvernement pour apprécier le poids des relations tissées lors des études dans certaines universités/disciplines, lesquelles fonctionnent non seulement comme des creusets de formation mais aussi comme des lieux de socialisation pour le renouvellement des élites et des groupes de pouvoir. Les études à l'étranger sont donc un objet de quête, pour un nombre d'étudiants qui dépasse de beaucoup le nombre de ceux à qui le Conacyt octroie des bourses ; de fait, puisque celles-ci sont destinées aux étudiants de post-licence, elles ne couvrent qu'une petite partie de l'ensemble croissant des inscrits dans un établissement universitaire étranger, sauf en ce qui concerne le sous-ensemble des doctorants. Par ailleurs, le taux de mobilité internationale parmi les étudiants de doctorat est élevé puisque, en 2007, 224 mexicains avaient obtenu un diplôme de ce niveau aux États-Unis contre 2 033 au Mexique même (données de 2006). Si on ajoutait à ces lauréats des États-Unis ceux qui obtiennent leur doctorat dans les autres pays récepteurs d'étudiants internationaux d'origine mexicaine, on arriverait probablement à un pourcentage de docteurs ayant obtenu leur titre dans une université étrangère qui oscillerait entre 15 % et 20 % du total national. Cette situation est explicable eu égard à l'hyper valorisation des diplômes étrangers, tant pour l'entrée sur le marché académique (Didou, 2010) que pour le développement de la carrière scientifique (Didou & Gérard, 2010).

On constate ainsi le développement, en chiffres absolus, de la mobilité étudiante internationale qui se recentre sur le doctorat, mais aussi une diversification croissante

21- Selon la classification standard établie par la Classification Internationale Type de l'Éducation. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf.

des organismes l'appuyant (universités, fondations ou banques internationales, réseaux associatifs), situation qui érode la place traditionnellement occupée par le Conacyt, en tant que principal pourvoyeur de bourses. Par ailleurs, les migrants étudiants de type "spontanés" sont mal connus et sont souvent ignorés par les décideurs, au moment de la prise de décisions concernant soit l'accueil, soit le retour. Là encore, il n'est pas aisé d'établir dans quelle mesure la crise économique affectera les uns et les autres. Le Conacyt a annoncé, en même temps que la réduction du nombre des nouvelles bourses pour l'étranger, qu'il disposait des ressources nécessaires pour assurer aux boursiers que leurs séjours ne seraient pas remis en question, par manque d'appuis ou par une cessation du paiement des bourses. Quant aux autres, leur situation est incertaine.

Conclusions :

Les retombées de la crise : une exploration très préliminaire

Comme le démontrent les informations présentées dans cet article, le délai de production des données sur la migration ne permet guère de définir, dès maintenant et avec précision, quelles sont les retombées de la crise mondiale sur les flux et les volumes de migrants qualifiés, que ce soit dans l'espace géographique le plus significatif pour le Mexique, celui des États-Unis, ou en règle générale. On peut cependant avancer quelques hypothèses :

- ♦ Eu égard à la dépendance extrême de l'économie mexicaine de celle des États-Unis et à sa fragilité, la crise globale affectera autant (et probablement plus) le Mexique que les États-Unis. La récupération de l'économie nationale risque en outre d'être plus longue dans le premier pays que dans le second, en particulier dans le secteur de l'emploi. Dans cette circonstance, la mise au chômage des migrants aux États-Unis n'implique pas forcément leur rentrée au Mexique, surtout quand la perte des emplois affecte des personnes qui ont régularisé leur situation professionnelle et leurs conditions de séjour. En revanche, le retour peut être considéré comme une solution pour des migrants récemment arrivés aux États-Unis, s'ils se trouvent dans une situation de travail précaire et ont conservé des attaches et des contacts au Mexique.
- ♦ On sait que, aux États-Unis, les migrants en général et les Mexicains en particulier ont été les premières victimes de la crise, particulièrement ceux qui travaillaient dans le secteur de la construction, le plus touché par la réduction des crédits immobiliers (Alarcón et *al.*, 2008). On ignore cependant comment, d'un point de vue sectoriel, la crise a touché les diplômés universitaires. On peut néanmoins avancer l'hypothèse que la crise a produit une situation de paralysie mutuelle, parmi la plupart des migrants ou futurs migrants. À

l'opposé des fameux schémas *win-win* chers aux organismes internationaux, la crise a probablement fragilisé les conditions de circulation internationale et d'accès au travail, parmi les diplômés universitaires comme parmi le reste des migrants, et contribué à les enfermer dans une logique de préservation des avantages acquis plutôt que de prise de risque.

- ♦ Au Mexique, ces derniers ont été – comme souvent la classe moyenne, grosse consommatrice de crédits – très affectés par la hausse des taux d'intérêt. Selon des articles parus récemment dans la presse nationale, entre 42 % et 70 % des diplômés universitaires n'auraient pas les ressources suffisantes pour rembourser les sommes dont ils sont débiteurs envers les banques (Loera, 2009). Il est, en conséquence, indispensable de différencier des sous-catégories parmi les migrants qualifiés (étudiants internationaux, diplômés de doctorat par des universités des États-Unis en situation de non retour temporaire, migrants diplômés d'universités mexicaines) afin de savoir dans quelle mesure la crise est susceptible de modifier leurs choix et comportements : par exemple, la dévaluation du peso par rapport à l'euro et au dollar peut impliquer temporairement une baisse des flux d'étudiants allant faire leur cursus à l'étranger ; elle requiert aussi, au Mexique comme dans tous les pays de la région, plus d'efficacité dans la mise en œuvre et le suivi des politiques de coopération internationale (Gentili, 2009) et une gestion plus pertinente des programmes de bourses (Laclette, 2010).
- ♦ Eu égard au profil de la migration qualifiée et à ses espaces d'insertion professionnelle, un certain nombre de sous-groupes vulnérables peuvent être identifiés :
 - le premier est celui des étudiants mexicains en situation de départ vers l'extérieur, principalement ceux qui allaient, avec des appuis familiaux, étudier leur licence à l'étranger. Les étudiants inscrits en maîtrise ou en doctorat seront également affectés, mais dans une moindre mesure : pour le confirmer, et en l'absence de statistiques sur le nombre total des étudiants mexicains à l'étranger, l'étude des statistiques produites par le Conacyt sera indispensable.
 - Le second est celui des étudiants mexicains occupant des positions de post-doctorants aux États-Unis : il s'agit là en partie de ces jeunes docteurs, décrits par Finn (1999), qui restent quelques années après l'obtention de leur diplôme, là où ils ont fait leurs études afin de s'insérer, de façon temporaire, dans des laboratoires ou des groupes scientifiques de prestige, leur permettant une optimisation de leur parcours professionnel en début de carrière mais les situant dans une situation de précarité dans l'emploi (Balan, 2009).

- Le troisième est celui des enseignants chercheurs mexicains qui, après avoir obtenu un diplôme à l'étranger, se trouvaient dans une situation de retour assisté par les programmes de rapatriement du Conacyt : il est très probable que le nombre des appuis octroyés baissera de façon sensible quoique, peut être, conjoncturelle.
- Il est également à prévoir que les chercheurs inscrits dans des réseaux de travail conjoint avec des collègues étrangers, et par la même, de circulation ou transfert des savoirs, risquent de pâtir d'une réduction des appuis alloués par le Conacyt aux activités de coopération internationale. Une réduction des fonds destinés aux années sabbatiques, au retour des chercheurs et aux projets de recherche bilatéraux hypothéquerait les possibilités de faire fructifier, sur le court terme, les structures d'échange mises en place de manière formelle.

En conclusion, il est évident qu'une diminution des appuis à la mobilité internationale, en particulier des étudiants et des scientifiques, est à attendre. Sera-t-elle mitigée par des investissements compensatoires dans les réseaux et dans la mise en place de communautés scientifiques virtuelles ? Rien ne l'indique pour le moment.

BIBLIOGRAPHIE

ALARCON (R.) & al., 2008, *La crisis financiera de 2008 en Estados Unidos y su impacto en la migración mexicana*, México, COLEF, in <http://www.colef.mx/coyuntura/crisisfinanciera.pdf>.

AURIOL (L.), 2007, *Labour market characteristics and international mobility of doctorate holders: results for seven countries*, Paris, OCDE, DSTI/DOC/2007(2).

BALAN (J.), 2009, « Los mercados académicos en el Norte y la migración internacional altamente calificada: el contexto actual de la circulación de los cerebros en América Latina », in S. Didou & E. Gérard (éds), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latino-americanas*, México, IESALC-UNESCO/CINVESTAV/IRD, pp. 73-88.

CONAPO (Consejo Nacional de Población), 2007, « Dinámica reciente de las migraciones en América », *Boletín*, año 6, n° 18, México, CONAPO.

DIDOU (S.), 2010, *México: políticas gubernamentales de salida y retorno para la formación de recursos humanos altamente calificados*, Venezuela, IESALC-UNESCO-OBSMAC.

DIDOU (S.) & GÉRARD (E.) (éds), 2009, *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas: perspectivas latinoamericanas*, México, IESALC-IRD-CINVESTAV.

DIDOU (S.) & GÉRARD (E.), 2010, *El SNI, veinticinco años después: entre internacionalización y distinción*, Mexico, ANUIES, sous presse.

DOCQUIER (F.) & RAPOPORT (H.), 2007, « L'immigration qualifiée, remède miracle aux problèmes économiques européens ? », in *Reflets et perspectives de la vie économique*, pp. 95-110, in http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RPVE_461_0095.

FINN (M.), 1999, *Stay rates of foreign doctorate recipients from US universities, 1997*, États-Unis, Oak Ridge, Oak Ridge Institute for Science and Education.

GENTILI (P.), 2009, « La cooperación académica en tiempos de crisis: entre el pesimismo de la inteligencia y el optimismo de la voluntad », España, Fundación Carolina, in <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/nombresproprios/Documents/NPGentili0909.pdf>.

LACLETTE (J.-P.), 2010, « Ponencia inaugural en el Foro sobre el mejoramiento de la gestión de los programas de becas de posgrado del CONACYT », México, Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología/CONACYT, 24 de Junio.

LOERA (M.-E.), 2009, « El fin de la clase media mexicana », *La Gaceta*, 13 de Julio, in <http://cronicadesociales.org/2009/07/13/el-fin-de-la-clase-media-mexicana>.

LOZANO ASCENSIO (F.) & GANDINI (L.), 2009, *La emigración de recursos humanos calificados desde países de América Latina y el Caribe, Tendencias contemporáneas y perspectivas*, Venezuela, Caracas, SELA/OIM, Reunión Regional « La emigración de recursos humanos calificados desde Países de América Latina y El Caribe », 17 y 18 de Junio.

LOWELL (L.), 2008, « Temporary visa for Highly skilled jobs: a brief overview of the specialty worker HB 1 », Washington, Albert Sloan Foundation, in <http://isim.georgetown.edu/Event%20Summaries&Speeches/Sloan/Lowell,%20TWPBriefing%20H1Bs%203-28-08.pdf>.

LUCHILO (L.)/CENTRO REDES, 2010, *Evaluación del impacto del programa de formación de científicos y tecnólogos, 1997-2006*, México, CONACYT/Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología.

MALDONADO (A.), 2010, « Tres reflexiones y algunos datos sobre la movilidad estudiantil México-Estados Unidos », Venezuela, IESALC-UNESCO-OBSMAC, in http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=750?=es.

OECD, 2008, *A Profile of Immigrant Populations in the 21st Century: Data from OECD Countries*, Paris, OECD.

RODRIGUEZ GÓMEZ (R.), 2009, « La migración de México a EU, ¿diáspora o mercado laboral binacional? », *Campus Milenio*, n° 319, 11 de marzo.

SCHWARTZMAN (S.) (coord.), 2008, *Universidad y desarrollo en Latinoamérica. Experiencias exitosas de centros de investigación*, Brasil, Fundación Ford.

SEGOB, 2008, *Informe de México: el cambio demográfico, el envejecimiento y la migración internacional a México*, Santo Domingo, XXXII Periodo de sesiones de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe, 9-13 de Junio.

SEGOB-CONAPO, 2007, *Los mexicanos en el mercado laboral estadounidense*, México, CONAPO, *Boletín* 21, 17 p.

UNESCO-UIS, 2009, *Comparing Education Statistics Across the World*, Paris, UNESCO, Institute of Statistics.

WORLD BANK, 2009, *Mexico country brief*, in <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/LACEXT/MEXICOEXTN/0,contentMDK:22252113~pagePK:1497618~piPK:217854~theSitePK:338397,00.html>.

LE COACHING SCOLAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité

Anne-Claudine OLLER*

La massification scolaire, l'extension du chômage des cadres rendant leurs places sociales plus incertaines, l'importance du poids de l'école dans la société (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006), etc., tendent à diversifier les pratiques d'accompagnement à la scolarité et à en faire émerger de nouvelles, tel que le *coaching* scolaire (Gombert & Van Zanten, 2004). Ce texte tâchera de montrer ce que cette pratique implique sociologiquement, en s'interrogeant notamment sur les caractéristiques des individus concernés et les raisons de faire appel à cette pratique.

Le *coaching* scolaire est issu du *coaching* sportif des années 1950 (principalement aux États-Unis), et de celui de l'entreprise et des organisations, des années 1990. Depuis les années 2000, cette pratique s'étend à la sphère privée, sous l'appellation de "*life coaching*", qui prend des formes multiples : améliorer ses relations, ses capacités communicationnelles, réfléchir sur ses choix de vie, gérer son stress, améliorer l'estime de soi, la gestion de son temps, etc. Tout se passe comme si toutes les sphères de la vie professionnelle et privée étaient considérées comme pouvant bénéficier, à un moment ou à un autre, d'un *coach*. Cependant, il ne faut pas confondre le *coaching* scolaire avec l'accompagnement scolaire disciplinaire (cours particuliers, soutien scolaire), qui se différencie non seulement par la posture adoptée par l'accompagnateur (le *coach* en tant qu'"accoucheur" du "coaché") et l'accompagné (le "coaché" qui se révèle être "l'artisan de lui-même"), mais également au regard des méthodes et des outils mobilisés. Le *coaching* scolaire convoque la psychologie comportementale (analyse transactionnelle, programmation neuro-linguistique) qui cherche à « adapter le mieux possible les individus à la société [en les rendant] de plus en plus performants, maîtrisant les phénomènes, [devenant ainsi] maîtres d'eux-mêmes » (Castel & Enriquez, 2008 : 2). Cette idée, qui peut se révéler être un véritable précepte de pensée, est nettement visible à travers la définition que donnent les *coachs* scolaires de

*- Doctorante en Sociologie, Université de Savoie, soutenue par une bourse de la Région Rhône-Alpes.
Email : anne-claudine.oller@univ-savoie.fr.

leur pratique : « [L'accompagnement des] *personnes*, [afin de] *les aider à découvrir qui elles sont, ce qu'elles veulent et [de] leur permettre de se mettre en route pour atteindre leur but en accord avec elles-mêmes et avec leur environnement, dans une perspective scolaire quelle qu'elle soit* » (Caroline, 48 ans, *coach* scolaire indépendante ; a été professeur de mathématiques dans le privé).

Cependant, la notion d'accompagnement qui est mise en avant par les *coachs* interroge. Le recours à cette notion n'est pas réservé au domaine du *coaching* scolaire mais s'étend à diverses sphères de la vie sociale telles que, par exemple, le champ de l'accompagnement social, paramédical. Francie Megevand constate un « succès de la notion » (Megevand, 2005). Cette dernière s'étend au domaine des politiques publiques, et désignerait une forme du traitement de la question sociale et des politiques publiques (Megevand, 2005). Bien que ce soit le même terme qui soit usité ("l'accompagnement"), il est nécessaire de se demander si c'est bien la même notion qui est convoquée dans ces deux domaines – accompagnement social et *coaching* scolaire. Est-ce bien le même accompagnement qui est mis en œuvre dans toutes les strates sociales ? La question du public du *coaching* scolaire est un point à éclairer au regard des discours des *coachs* scolaires, discours interpellant certains individus, réceptifs au *coaching* scolaire et en constituant ainsi le public.

164

Cet article, issu d'une recherche commencée en 2006, s'appuie sur différentes méthodes afin de constituer le recueil de données : la méthode quantitative (traitement et analyse de 227 dossiers de "coachés" : 173 dossiers d'un institut de *coaching* scolaire qui occupe une place majeure dans ce champ et 54 d'une *coach* scolaire indépendante), la méthode qualitative (des entretiens semi-directifs menés auprès de vingt *coachs*, cinq "coachés" et sept parents de "coachés"), la méthode de l'observation participante (6 séances de *coaching* scolaire en tant que "coachée", pour les raisons de l'enquête, et 4 séances en tant qu'observatrice extérieure). Les entretiens (et plus particulièrement ceux avec les "coachés" et leurs parents) ainsi que les observations appuieront ce qui sera mis en exergue grâce au dépouillement et à l'analyse des dossiers de "coachés".

Des dispositions professionnelles

Pouvoir être *coach* implique de savoir mobiliser certaines dispositions qui ont pu non seulement être transmises par la famille (Bourdieu, 1979), mais également construites lors de diverses expériences professionnelles. Le premier tableau montre bien, en effet, la socialisation primaire des *coachs* à l'entrepreneuriat, puisque treize *coachs* sur les vingt rencontrés ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure et cinq ont un père artisan, commerçant ou

chef d'entreprise. Par ailleurs, quatorze *coachs* étaient, avant de le devenir, cadres ou exerçaient une profession intellectuelle supérieure. Plus de la moitié des *coachs* scolaires (dix-sept sur vingt) sont issus du monde de l'entreprise (manager, assistante de gestion, analyste financier, ingénieur en informatique, commerçante, responsable administratif), tout comme du *coaching* scolaire.

Tableau 1
L'origine sociale des *coachs* scolaires

PCS	Père		Mère	
Artisans, com. et chefs d'entreprise	5	1 artisan 1 commerçant 3 chefs d'entreprise	3	3 commerçantes
Cadres et prof. intel. sup.	13	8 cadres adm. et com. d'entreprise 2 cadres de la fonction publique 2 professions libérales 1 professeur, profession scientifique	3	2 professions libérales 1 professeur, profession scientifique
Professions intermédiaires	0		0	
Employé(e)s	0		2	2 employées administratifs d'entreprise
Ouvriers	2	2 ouvriers qualifiés de l'industrie	0	
Sans activité professionnelle	0		10	10 mères au foyer
Non réponse	0		2	
Total	20		20	

Tableau 2
La trajectoire professionnelle des *coachs* scolaires

PCS	Les <i>coachs</i> scolaires		Leurs conjoints	
Artisans, com. et chefs d'entreprise	2	2 commerçants	1	1 chef d'entreprise
Cadres et prof. intel. sup.	14	8 cadres adm. et com. d'entreprise 4 professions libérales 1 ingénieur, cadre tech. d'entreprise 1 profession de l'info., arts et spect.	12	5 ingénieurs, cadres techniques d'entreprise 3 cadres adm. et com. d'entreprise 3 professions libérales 1 profession de l'info., arts et spect.
Professions intermédiaires	4	2 prof. des écoles, instit. et assimilés (vacataires) 1 prof. interm. santé et travail social 1 prof. interm. adm. et com. d'ent.	0	
Employé(e)s	0		0	
Ouvriers	0		0	
Sans activité professionnelle	0		4	3 retraités cadres 1 femme au foyer
Non réponse	0		3	
Total	20		20	

Cette origine professionnelle des *coachs* scolaires permet en partie d'expliquer leur démarche de vouloir devenir *coach*¹, leurs compétences et leurs discours². Cependant, il faut préciser que, pour l'ensemble d'entre eux, exercer cette activité était perçu comme une reconversion professionnelle afin de pallier un statut précaire (notamment pour les enseignants vacataires) ou un licenciement, et liée à la volonté d'un changement d'un espace professionnel devenu insatisfaisant ou d'un retour à l'emploi (après un arrêt de travail lié aux enfants).

Les choix des objets travaillés avec le jeune sont différents selon les caractéristiques des *coachs* scolaires. Ceux qui sont indépendants travaillent majoritairement sur la méthode (définition du profil d'apprentissage du "coaché" afin de lever les problèmes liés, notamment, aux blocages d'apprentissage, la méthodologie, l'organisation du temps de travail...). Ceux de l'institut de *coaching* étudié, bien que se penchant sur ces points méthodologiques, axent principalement leur *coaching* sur les questions liées à l'orientation et au parcours du "coaché" (choix des filières, redoublement ou non, débouchés...). Ils justifient leur choix par la nécessité, selon eux, d'articuler le *coaching* scolaire à son origine, le *coaching* des organisations³.

Ces différences d'objet de travail les conduisent à définir l'âge auquel il est possible de se faire "coacher" et, de ce fait, à s'opposer sur cette question. Ainsi, les *coachs* travaillant plus sur la méthode et les blocages d'apprentissage estiment qu'il est possible à des élèves de primaire et collège de se faire "coacher". Cela n'est pas le cas pour ceux qui travaillent plus sur les problématiques liées à l'orientation qui, du fait de leur souci de « toujours associer le mot "coaching" au côté professionnel » (Cécile, 32 ans, co-fondatrice de l'institut de *coaching* ; a été chercheuse en psychologie), pensent qu'il n'est pas envisageable pour des jeunes de moins de quinze ans de se faire "coacher", puisqu'ils ne sont pas encore confrontés aux questions d'orientation.

Un contre-modèle de l'école

Le *coaching* scolaire s'appuie sur des discours critiques vis-à-vis de l'école, formulés aussi bien par les *coachs* scolaires (en tant que tels, que parents et parfois

1- Les *coachs* scolaires mettent en exergue, par leurs discours, une proximité avec le langage entrepreneurial.

2- Notamment celui où ils se présentent comme des "connaisseurs" du monde de l'entreprise, ou au moins comme en étant plus proches que ne le sont les agents du service public (enseignants, conseillers d'orientation psychologues). Il faut noter que trois *coachs* sur vingt ont été enseignants vacataires. C'est cette dimension qui, selon eux, permet de justifier leur intérêt au domaine scolaire.

3- Il faut noter qu'aucun *coach* issu de l'institut de *coaching* scolaire n'a été précédemment enseignant, contrairement à trois *coachs* scolaires indépendants, ce qui peut éclairer en partie les choix d'objets travaillés.

en tant qu'anciens enseignants⁴) que par les parents des "coachés" et les "coachés" eux-mêmes. Les discours élaborés par les *coachs* peuvent porter sur différents sujets et peuvent être également d'intensité diverse.

En effet, certains *coachs* pensent que « l'école ne peut pas tout faire dans le détail » (Cécile), ce pourquoi il faut des structures périphériques à l'école : « pour la compléter ». Cette posture compréhensive vis-à-vis de l'école peut être interprétée comme relevant de la construction d'une rhétorique professionnelle. En un sens, bien que cette posture soit moins virulente que celles critiquant l'institution scolaire, elle aurait le même effet de construction d'un marché parallèle à l'école (Oller, 2009), marché prenant en compte les spécificités de chacun.

Bien que les discours critiques des *coachs* sur l'école puissent par ailleurs être fondés, ce sont des discours de promotion du *coaching*, tâchant de donner une place légitime à leur activité. Aussi peuvent-ils être analysés, à l'instar de Dominique Glasman au sujet des cours particuliers, comme permettant aux *coachs* d'alimenter la figure d'un "contre-modèle", critiquant le caractère massifié, donc impersonnel et peu "adapté à chacun" de l'école : « parce qu'ils jouent un rôle de complément de l'école, ils contribuent aussi à présenter à bien des égards une sorte de contre-modèle. [...] Ils soulignent, par leur existence d'abord, par leur mode de fonctionnement d'autre part, par l'insistance enfin qu'ils donnent à tel ou tel aspect, ce que l'école ne fait pas, ou pas assez, ou pas de manière suffisante » (Glasman, 2005).

167

L'oubli de l'enfant chez l'élève

La non prise en compte de la particularité de l'élève, qui « [est "cassé" du fait que l'école ne cesse de le] mettre dans des cases trop petites » (Natacha, 38 ans, *coach* scolaire indépendant ; a été professeur d'éco-gestion vacataire), est la première critique formulée par les *coachs* scolaires. C'est la posture de l'école, référence à sa logique civique (Boltanski & Thévenot, 1991) qui est pointée du doigt : l'élève ne doit pas seulement être un élève mais un enfant avec ses propres particularités, dont il faut tenir compte pour sa réussite.

En refusant d'adhérer aux catégories de pensée de l'institution scolaire, les *coachs* scolaires en créent d'autres, notamment lorsqu'ils travaillent sur les profils d'apprentissage des "coachés" à partir de ceux élaborés par Antoine de La Garanderie (La Garanderie, 1980) : « Tu es visuel, si on ne te fait pas de schéma, c'est normal que tu ne comprennes rien », ou « Tu es kinesthésique », « Tu es auditif ».

4- Seuls trois *coachs* scolaires sur les quinze interviewés ont été enseignants.

Ces catégories sont reprises par les “coachés” eux-mêmes, ce qui peut les inclure dans d’autres catégories : « *Quand elle m’a dit que j’étais plus cerveau droit, ça m’a pas vraiment étonnée, puisque c’est plus le cerveau de la créativité. Et c’est vrai que moi, je suis beaucoup plus forte dans les matières littéraires qu’en maths. Les maths, c’est plus cerveau gauche. Donc c’est vrai, ça ne m’a pas du tout étonnée* » (Julia, 17 ans, 1^{ère} ES, “coachée” par Caroline ; fille de Christelle, ingénieur en informatique et *coach* ; père cadre d’entreprise). Si l’on mobilise les catégories élaborées par Antoine de La Garanderie – catégories vivement critiquées par un certain nombre d’enseignants –, les *coachs* scolaires se singularisent d’autant plus vis-à-vis de l’institution scolaire qu’ils prennent en compte des approches à leurs yeux novatrices.

L’orientation scolaire

Aux yeux des *coachs* scolaires, le processus d’orientation scolaire ne permet pas aux élèves de « *se connaître* » (Marguerite), « *d’avoir une meilleure connaissance d’eux-mêmes* », de « *trouver [leurs] talents, [leurs] compétences* » (Florence, 38 ans, *coach* de l’Institut de *coaching* scolaire⁵ (ICS), a été analyste financier). Les *coachs* posent la question de la formation des conseillers d’orientation psychologues qui « *ne sont pas formés pour permettre à la personne de se connaître* » (Solène, 44 ans, *coach* de l’ICS ; a été responsable administratif dans une banque), qui « *donnent souvent beaucoup de documentations [mais qui] ne consacrent pas suffisamment de temps à chacun* » (Maria, 55 ans, *coach* scolaire indépendant ; a été commerçante puis professeur de commerce).

La formation des enseignants

Les discours critiques tenus par les *coachs* scolaires portent également sur la formation (initiale et continue) des enseignants : « *Je trouve que la formation des maîtres est complètement lamentable ! On ne leur apprend pas à gérer un groupe !* » (Natacha) ; « *C’est surtout dans la formation des maîtres que ça pêche ! Le coaching scolaire, comme moi je le pratique, ça compense le manque de formation des instits, tout simplement* » (Alexia, 55 ans, *coach* indépendant ; a été architecte d’intérieur) ; « *Au niveau de la formation pédagogique des professeurs de collège et de lycée, c’est vraiment pas ça. La plupart des gens qui sont professeurs sont des gens qui ont bien réussi dans leur scolarité et qui ne se rendent pas compte des difficultés pour l’élève moyen. En plus, bien souvent, ils ont passé toute leur vie à l’école, donc il y a un manque de*

5– Pour des raisons de confidentialité, le nom de l’institut de *coaching* a été modifié.

vision de ce qu'est la vie à l'extérieur et c'est une plainte qui revient souvent des parents. Ils se sentent méprisés » (Magalie, 52 ans, *coach* de l'ICS, a été informaticienne).

Ces différents extraits d'entretiens montrent que les *coachs* scolaires pensent, dans une certaine mesure, utiliser des techniques pédagogiques plus performantes que celles employées par le corps professoral. Leurs discours reflètent une remise en question du fonctionnement de l'institution scolaire, de ses catégories de pensée et de ses injonctions "venues d'en haut".

Ces discours critiques font appel aux situations que peuvent rencontrer les familles et les jeunes au sein de l'institution scolaire, qui ressentent une absence de soutien lorsqu'ils « ne [rentrent] pas dans le moule » (Marguerite, 30 ans, *coach* de l'ICS ; a été assistante de gestion). Là également, le *coaching* scolaire n'est pas la seule réponse disponible sur le marché des offres d'aides extra-scolaires.

Des dispositions familiales

Le *coaching* scolaire est une pratique coûteuse puisque le prix de chaque séance varie entre 50 et 150 euros⁶, ce qui n'est pas à la portée de toutes les bourses. Il est vrai que 83,2 % des "coachés" dont nous avons étudié le dossier⁷ ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure. Cependant, il ne faut pas attribuer à cette variable un poids plus important qu'elle ne pèse auprès des familles les plus dotées en capital économique et social. Par contre, elle compte bien au nombre des raisons de ne pas faire "coacher" son enfant, mais n'est pas la seule. Pour pouvoir convoquer telle ou telle pratique, encore faut-il la connaître, ce que pointent également les *coachs* : « *Il y a quand même une question de connaissance du coaching. [...] Il y a quand même un biais vers les niveaux socio-culturels élevés, c'est évident, pour des questions financières et pour des questions d'information* » (Cécile). En effet, le domaine d'où provient le *coaching* scolaire (le monde du sport à haut niveau, le monde des grandes entreprises) conduit, selon les milieux sociaux, à une méconnaissance de l'existence du *coaching* scolaire comme "ressource". La "simple" connaissance du *coaching* scolaire n'est cependant pas suffisante pour comprendre ce qui se joue au sein des individus se tournant vers cette pratique.

6- Les tarifs autour de 50 euros sont pratiqués par des *coachs* indépendants souhaitant s'aligner sur les tarifs pratiqués par les psychologues. Les instituts de *coaching* pratiquent des prix aux alentours de 100 à 150 euros la séance d'une heure trente environ. Certains *coachs* scolaires proposent également des "forfaits" qui s'élèvent à 500 euros les six heures.

7- Et dont la catégorie socio-professionnelle des parents était renseignée, ce qui concernait 167 dossiers pour les pères et 169 pour les mères.

Dans un contexte d'intense compétition scolaire et sociale (du fait du rôle accru de l'école, du chômage des cadres, etc.), les élèves essaient de se constituer un capital scolaire leur permettant d'atteindre la place sociale visée (Bourdieu & Passeron, 1970 ; De Singly, 2005). Parents et adolescents se mobilisent, notamment en recourant à des stratégies scolaires et/ou éducatives, dans le but de se maintenir socialement, de conserver leurs positions sociales, voire même d'accroître leur distinction avec des catégories sociales moins favorisées (Bourdieu, 1979) et « de créer de nouvelles formes de clôture sociale et institutionnelle pour maximiser leurs avantages » (Van Zanten, 2006) face aux catégories sociales moins favorisées qui ont désormais plus largement accès aux cours particuliers⁸ (Glasman, 2005). La similitude entre la logique de distinction à l'œuvre dans l'émergence du *coaching* scolaire avec celle qui a existé lors de l'émergence des cours particuliers nous semble forte : « Les cours particuliers n'ont pas pris leur naissance avec l'apparition de logiques de marché dans l'école. Déjà, au XIX^e siècle en France, alors que l'accès à l'enseignement secondaire était étroitement réservé à l'élite sociale, les cours fleurissaient ; ils devaient permettre aux enfants de la bourgeoisie de "tenir leur rang" et d'accéder à leurs "droits de bourgeoisie". [...] L'ouverture de l'accès de l'école secondaire et de l'enseignement supérieur à des catégories qui en étaient jusque-là maintenues à l'écart a eu pour corollaire la montée de la compétition scolaire, puisqu'il ne suffit plus d'entrer mais que l'enjeu devient d'accéder aux établissements, aux filières et même aux classes les plus "rentables" en termes de placement scolaire et social » (Glasman, 2005 : 106-107). Du fait de la "démocratisation" des cours particuliers et de l'accroissement encore plus important de la compétition et de la compétitivité sur le "marché" scolaire, nous pouvons penser que les milieux sociaux les plus aisés, pour y faire face, ne se tournent plus seulement vers les cours particuliers mais essaient de mobiliser des ressources supplémentaires en se tournant vers d'autres formes d'accompagnement de la scolarité telles que le *coaching* scolaire. La logique de distinction (tenir son rang, se distinguer des autres catégories sociales par des pratiques sociales différentes) qui était à l'œuvre lors de l'émergence des cours particuliers se serait en quelque sorte déplacée (en partie) vers un autre domaine, celui du *coaching* scolaire⁹.

Cette mobilisation scolaire devient un véritable enjeu pour les familles issues des classes moyennes supérieures – dont l'ascension sociale n'est pas fortement stabilisée par un habitus familial, contrairement aux élites – du fait, notamment, de l'extension du chômage des cadres et du constat d'un possible déclassement social.

8– Même si le recours aux cours particuliers reste encore l'apanage des classes sociales favorisées, il ne faut pas négliger le fait que les familles issues des catégories populaires se tournent également vers cette pratique.

9– Nous n'avons pas pu, au cours de notre travail d'analyse des dossiers de "coachés", savoir si, en complément au *coaching*, ils prenaient des cours particuliers ou s'ils en avaient déjà pris, ni les effets qu'ils en avaient retiré (ces données n'étaient pas inscrites dans les dossiers des "coachés").

Ces familles compensent leurs craintes par un surinvestissement de la scolarité de leurs enfants (Bouffartigue, 2001), dans un contexte où le travail des parents d'accompagnement à la scolarité devient alors primordial (Gombert, 2008).

Ainsi, notre travail de recherche montre que la majorité des individus concernés par le *coaching* scolaire ont un *habitus* en phase avec le *coaching*, c'est-à-dire qu'ils ont les dispositions nécessaires à cette pratique, liées à son contexte social d'émergence. Selon les catégories établies par Agnès Van Zanten concernant les caractéristiques de la classe moyenne, près de 83 % des pères et près de 62 % des mères de "coachés" (dont le dossier a été dépouillé) appartiennent au "pôle privé" des classes moyennes, et plus particulièrement au "pôle des technocrates"¹⁰ (79,7 % des pères et 48,9 % des mères) (Gombert & Van Zanten, 2004 ; Van Zanten, 2009). Les parents des "coachés" sont donc très majoritairement des cadres issus du monde de l'entreprise dans lequel s'opère « *le culte de la personne* » (Lipovetsky, 1993), impliquant une prise de position "méta", de distance à soi-même où il faut être « *l'artisan de soi-même* » (Ehrenberg, 1991) et "jouer gagnant" dans une visée de performance et d'efficacité (Gombert & Van Zanten, 2004). Aussi les parents ne sont-ils pas insensibles aux discours du *coaching* mobilisant les logiques à l'œuvre dans leur univers professionnel : « Les parents tendent ainsi à reproduire dans la sphère éducative les nouvelles règles du jeu propres à l'univers du management. [...] Cette forme de "management éducatif" procède de la même logique que l'évolution récente de l'organisation du travail » (Gombert, 2008 : 154-155). Jointe au but de renforcer les compléments nécessaires à leur réussite scolaire et sociale, la plus ou moins grande prégnance de l'injonction de réussite et de performance selon les milieux sociaux, résultante de la socialisation des individus, les conduit à adopter des stratégies particulières, comme des « stratégies de placement scolaire » par le lieu d'habitation et le choix de l'établissement (Van Zanten, 2009), ou à recourir à des ressources scolaires diverses, tel que le *coaching* scolaire (Glasman, 2005 ; Oller, 2006, 2009).

Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que le *coaching* scolaire touche, dans les familles se tournant vers cette pratique, leur sensibilité au domaine de la psychologie. Bien que le *coaching* scolaire ne soit pas une psychothérapie, il ne faut pas négliger le fait qu'il s'appuie non seulement sur des outils issus du champ de la psychologie comportementale mais également sur une posture du *coach* proche de ce domaine (posture d'écoute, de "miroir"). Cependant, aller voir un *coach* n'aurait pas la même signification aux yeux des "coachés", que d'aller "consulter"

10- Qui comprend les professions libérales, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprises, les ingénieurs et cadres techniques d'entreprises.

un psychologue, un thérapeute¹¹. Il serait alors plus facile pour les individus de se tourner vers un *coach* que vers un psychologue, ce qui ferait prendre le risque, en terme de connotations, de basculer vers l'univers paramédical ou la pathologie.

Le *coaching* scolaire, à la rencontre des préoccupations scolaires des familles

Les préoccupations scolaires des familles et des jeunes "coachés" sont visibles au regard du moment où commence le *coaching*. Grâce au dépouillement et à l'analyse des dossiers de "coachés", nous avons en effet pu constater qu'ils recourraient à cette pratique à un moment particulier de leur scolarité, c'est-à-dire lors des "charnières" scolaires¹², où des décisions sont à prendre, où "il faut réussir", ou du moins ne pas se tromper.

Pour préparer une orientation

Les raisons de se faire *coacher*, invoquées lors du premier rendez-vous avec le *coach* scolaire, mettent en évidence l'importance qu'occupent les questions liées à l'orientation (scolaire mais aussi professionnelle, mobilisant ainsi les inquiétudes des parents et de leurs enfants face aux enjeux sociaux et économiques liés à la place sociale future). En effet, 75 % des "coachés" scolarisés dans le secondaire disent avoir recours au *coaching* scolaire pour cette raison ; et 78 % lorsqu'ils sont en classe de troisième, de seconde, de terminale et, donc, contraints de formuler un choix d'orientation.

Ainsi, les questions d'orientation apparaissent comme l'une des préoccupations majeures des familles (et des jeunes) face à la préoccupation de l'élève de ne pas faire « le mauvais choix » de métier, d'avenir, et de se diriger dans une voie sans issue.

Il ne faut pas négliger le fait que ces questions d'orientation sont indexées sur les résultats scolaires (Charlot *et al.*, 1992 ; Rochex 1995 ; Perrenoud, 1999). Aussi, derrière la raison de l'orientation invoquée dans le fait de se faire "coacher", peut-il y avoir non seulement le souhait de trouver des idées d'études en vue d'un

11- Les termes usités précisent cette pensée. On ne dit pas « consulter un *coach* », alors qu'on emploie ce verbe vis-à-vis des psychologues et thérapeutes, ce qui induit une image médicale, négative (on consulte un psychologue comme on consulte un médecin lorsque l'on est malade).

12- Bien sûr, les appuis à la scolarité lors des "charnières" scolaires peuvent être multiples et divers, tels que les cours particuliers, les stages intensifs en langue... Le *coaching* scolaire fait bien partie de ces appuis auxquels les familles et les élèves font appel à des moments particuliers de l'histoire scolaire (principalement) de l'enfant mais également sociale et familiale.

métier qui correspond à toutes ses attentes, mais également le souhait d'améliorer ses résultats scolaires dans le but d'atteindre cet objectif¹³.

Bien que les questions liées à l'orientation soient les plus fortement évoquées comme préoccupations des parents au sujet de la scolarité de leurs enfants et les conduisant à les faire "coacher", ce ne sont pas les seules ; les examens constituent également un évènement scolaire pouvant conduire au *coaching* scolaire.

Tableau 3
Classes lors de la demande de *coaching* selon la raison "orientation"

Classes	Nb d'élèves total	Raison "orientation"*	
Cinquième	1	0	0% / 0%
Quatrième	5	0	0% / 0%
Troisième	14	9	64% / 8%
Seconde	40	28	70% / 25%
Première	38	29	76% / 26%
Terminale	51	45	88% / 40%
Total	149**	111	75% / 100%

*- Se lit, par exemple : 88% des "coachés" de terminale font appel au *coaching* scolaire pour des questions d'orientation. 40% des "coachés" ayant invoqué l'orientation comme une raison au *coaching* sont en terminale.

** - 149 "coachés" dans ce tableau (et les suivants), compte tenu des non-réponses, de ceux inscrits dans le supérieur et de ceux exerçant des "petits boulots".

Pour préparer un examen

Les examens – et celui qui apparaît comme le plus important d'entre eux, car le premier et ouvrant la porte d'accès aux autres, le baccalauréat –, constituent également le lot des préoccupations familiales en termes de scolarité. Cela est également pointé dans les raisons de se faire "coacher". Une fois encore, dans les dossiers des "coachés", la raison n'est pas explicitée mais exprimée par des raisons telles que l'acquisition de méthodologie afin d'avoir la "bonne" méthode lors de

13- Nous pouvons penser que cette raison d'amélioration des résultats scolaires est non dite puisqu'elle n'est pas invoquée dans les raisons de se faire "coacher" (seule la raison "performance" qui pourrait correspondre à cela est évoquée et représente 1% des raisons du *coaching*), alors que 45,5% des "coachés" (dont nous avons eu accès aux résultats scolaires) ont une moyenne générale comprise entre 9 et 10,99 – 23% ayant une moyenne comprise entre 11 et 12,99.

l'examen, de garder ou recouvrer la confiance en soi, ou de savoir gérer le stress et de ne pas perdre tous ses moyens devant sa copie.

L'association de ces trois raisons (méthodologie, confiance en soi, gestion du stress)¹⁴, conduit à constater qu'elles sont mobilisées par 36 % des "coachés" scolarisés dans le secondaire et par 45 % des "coachés" préparant les épreuves baccalauréat (première et terminale).

Tableau 4
Classes lors de la demande de *coaching* selon la raison "méthodologie"*

Classes	Nb d'élèves total	Raison "méthodologie"**	
Cinquième	1	1	100% / 2%
Quatrième	5	4	80% / 8%
Troisième	14	10	71% / 19%
Seconde	40	14	35% / 26%
Première	38	12	32% / 23%
Terminale	51	12	24% / 23%
Total	149	53	36% / 100%

*- Ces résultats sont à nuancer puisque seuls les "coachés" de 3^e déclarent en grande majorité se faire "coacher" pour des raisons de méthodologie, de confiance en soi, de gestion du stress. Cela conduit à penser que ces questions ne signifient pas la même chose à tous les niveaux scolaires¹⁵.

** - Se lit, par exemple : 71% des "coachés" de classe de 3^e font appel au *coaching* scolaire pour des questions de méthodologie, de confiance en soi et de gestion du stress. 19 % des "coachés" ayant invoqué cette raison au *coaching* sont en classe de 3^e.

Les "charnières" scolaires, préoccupation des parents mais également des élèves, sont des temps où l'élève peut accepter un soutien. Ces temps scolaires peuvent être liés aux périodes où l'élève doit s'orienter, où il prépare un examen, mais également à des périodes de fragilité scolaire.

14- Ce ne sont certes pas exactement les mêmes raisons, mais elles se recoupent et ont le même but, et ce d'autant plus lors des examens. C'est pourquoi nous leur donnerons dès à présent l'appellation "méthodologie". Lorsqu'un même "coaché" donnait deux de ces trois raisons (ou les trois), nous n'en avons comptabilisé qu'une afin de ne pas produire une représentation plus importante qu'elle ne l'est. En effet, sur une occurrence de 53 fois de ce groupe de raisons, six en invoquent deux et deux en invoquent trois ; cependant, l'évocation de deux raisons sur les trois, ou les trois, montre que cette question est très prégnante pour ces huit "coachés".

15- Et qu'elles seraient à lier aux questions d'orientation qui prennent une place plus importante concernant les "coachés" plus diplômés.

Pour répondre à une "fragilité scolaire"

À l'aide du dépouillement des dossiers de "coachés", nous pouvons constater qu'une part non négligeable des "coachés" ont connu au moins un redoublement dans leur scolarité (35 %) ; ils ont donc, à un moment ou à un autre de leur scolarité, été en difficulté.

Cependant, tous les "coachés" ayant redoublé au moins une fois pendant leur scolarité ne se font pas "coacher" l'année qui suit leur redoublement. Cette situation n'est rencontrée que 21 fois sur les 52 "coachés" ayant redoublé au moins une fois. Le moment de la demande de *coaching* peut ainsi différer de celui du redoublement. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse selon laquelle la demande de *coaching* est liée au fait de rencontrer de nouvelles difficultés scolaires et de vouloir les dépasser, de ne pas vouloir redoubler à nouveau. Cela serait le signe d'une stratégie d'anticipation, de la part des familles et des jeunes, d'une accentuation possible des difficultés scolaires¹⁶.

Précisons tout de même que les périodes de "fragilités scolaires" ne sont pas uniquement les périodes de redoublement, sanction institutionnelle et scolaire de performances scolaires jugées insuffisantes. Cependant, d'après nos données de terrain, c'est la catégorie "redoublement" qui concentre les difficultés et les "fragilités scolaires".

175

Les préoccupations scolaires des familles ne sont pas seulement visibles au regard des dossiers des "coachés" que nous avons dépouillés, mais également au cours des entretiens où les *coachs* évoquent des parents « *qui flippent* » (Cécile), qui sont « *nerveux* » (Natacha) du fait que « *la société [les rende] responsables du devenir de leurs enfants* » (Mélanie).

Ces propos permettent de cerner différents mécanismes de construction d'un nouveau marché scolaire par l'émergence du *coaching* scolaire en tant que pratique d'accompagnement à la scolarité. Celui-ci se situe en effet à la rencontre des discours et des pratiques des *coachs* scolaires et des familles, soucieuses de la réussite scolaire de leurs enfants et "disposées" à leur faire écho.

Il ne faut pas négliger le fait que la "demande" des familles de *coaching* scolaire est construite, non seulement par les discours des *coachs*, mais également par le contexte social d'émergence de cette pratique, aujourd'hui caractérisé par une

16- D'autant plus que le *coaching* scolaire véhicule l'idée selon laquelle le "coaché", une fois qu'il l'est, sera en capacité de convoquer et remobiliser en situation les outils du *coaching*.

psychologisation et une individualisation des résultats scolaires qui responsabilisent l'élève et ses parents. L'image de "bons" parents ainsi mise en jeu dans les résultats scolaires des enfants (Glasman, 2005), peut accroître l'inquiétude des parents face à la scolarité de leurs enfants. À titre d'hypothèse, le *coaching* scolaire, tout comme les cours particuliers, permettrait en ce sens « d'externaliser les tensions, tout en procurant aux élèves, hors de l'espace familial, ce dont ils estiment avoir besoin pour atteindre leurs objectifs » (Glasman, 2005). Des propos de parents en témoignent : « *Je sentais qu'elle avait des difficultés mais je n'étais probablement pas la personne la mieux placée pour l'aider* », dit Christelle (43 ans, ingénieur en informatique et coach ; mère de Julia, 17 ans, 1^{ère} ES) ; « *Je pouvais pas tellement l'aider. Je lui disais des choses, mais bon, je suis sa mère...* », estime pour sa part Aurélie, 43 ans, secrétaire de direction (mère d'Alain, 14 ans, 3^e). Les préoccupations scolaires des familles ne se traduisent pas majoritairement, il est vrai, en une demande de *coaching* scolaire. Elles peuvent en effet avoir pour réponse d'autres outils d'accompagnement à la scolarité, d'autres stratégies éducatives, tel que le recours aux cours particuliers, aux choix d'établissements, aux choix des options... (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Glasman, 1994, 2005 ; Glasman & Collonges, 1994 ; Van Zanten, 2001). Une recherche sur le recours (multiple) ou non des "coachés" aux diverses stratégies éducatives reste donc à faire.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI (L.) & THÉVENOT (L.), 1991, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOUFFARTIGUE (P.), 2001, *Les cadres : fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute.
- BOURDIEU (P.), 1979, *La distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1970, *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- CASTEL (R.) & ENRIQUEZ (E.), 2008, « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? Entretien réalisé par Hélène Stevens », *Sociologies pratiques*, n° 17, pp. 15-27.
- CHARLOT (B.), BAUTIER (E.) & ROCHEX (J.-Y.), 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- DE SINGLY (F.), 2005, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Pocket.
- DURU-BELLAT (M.) & VAN ZANTEN (A.), 2006, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, (3^e éd.).
- EHRENBERG (A.), 1991, *Le culte de la performance*, Paris, Hachette.
- GLASMAN (D.), 1994, « L'évaluation des soutiens scolaires hors-école : problèmes et enjeux », *Migrants-Formations*, n° 99, pp. 62-64.
- GLASMAN (D.), 2005, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie Langues Littératures Sociétés, coll. « Sociétés Religions Politiques ».
- GLASMAN (D.) & COLLONGES (G.) et col., 1994, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, CNDP/FAS.

GOMBERT (P.), 2008, *L'école et ses stratégies. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

GOMBERT (P.) & VAN ZANTEN (A.), 2004, « Les modèles éducatifs du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 14, pp. 67-83.

LA GARANDERIE (DE) (P.), 1980, *Les profils pédagogiques*, Paris, Bayard.

LIPOVETSKY (G.), 1993, *L'ère du vide - essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.

MEGEVAND (F.), 2005, « L'accompagnement, nouveau paradigme de l'intervention publique », in R. Ballain, D. Glasman & R. Raymond (dir.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 179-199.

OLLER (A.-C.), 2006, « Le *coaching* scolaire, une pratique sociale émergente », Mémoire de Master de Sociologie, Université de Savoie, 207 p.

OLLER (A.-C.), 2009, « Le *coaching* scolaire ou l'accompagnement scolaire de distinction », *VEI Diversité*, n° 156, pp. 107-111.

PERRENOUD (P.), 1999, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

ROCHEX (J.-Y.), 1995, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

VAN ZANTEN (A.), 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social ».

VAN ZANTEN (A.), 2006, « La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures », Colloque international « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », Lyon, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Institut National de Recherche Pédagogique, 15, 16 et 17 mai.

VAN ZANTEN (A.), 2009, *Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social ».

RÉFORMER LES LYCÉES FRANÇAIS DE L'EXTÉRIEUR

Les fonctions culturelles et sociales des Bourses Zellidja (1939-1972)

Éric PASSAVANT*

Le système éducatif français doit faire face à deux exigences qui semblent contradictoires : d'un côté produire des élites adaptées à une vie de plus en plus mondialisée, d'un autre côté satisfaire les aspirations collectives de justice et d'égalité des chances face à l'école. Ce sont surtout les grandes écoles (l'École nationale d'administration, l'École des hautes études commerciales, les Écoles supérieures de commerce, l'École polytechnique...) qui produisent ces élites ouvertes sur l'international en valorisant les séjours et stages à l'étranger. Les vives critiques dont elles font l'objet, notamment sur leur fermeture sociale, les conduisent à mettre en place des programmes de discrimination positive, par exemple en recrutant des élèves venant de Zones d'éducation prioritaire (Buisson-Fenet & Landrier, 2008). Ces questions se posent également dans un enseignement secondaire hiérarchisé. Les enquêtes internationales PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) réalisées dans les pays de l'OCDE alimentent le débat en montrant qu'un système qui emmène le plus loin possible dans le cursus un maximum d'élèves est plus propice au développement des élites scolaires (Mons, 2008). Même au collège, le succès des classes bi-langues, européennes ou internationales ne s'explique pas seulement par les stratégies des familles des catégories moyennes pour limiter l'hétérogénéité sociale des classes induite par le collège unique. Il correspond aussi à une « bonne volonté internationale » qui survalorise l'apprentissage des langues et la familiarisation avec les cultures étrangères (Nogueira & Aguiar, 2008).

L'enseignement secondaire des années 1950 est encore largement réservé à une élite sociale. Il demeure très centré sur les missions de transmission des connaissances, indifférent aux exigences du temps, hermétique aux préoccupations d'insertion professionnelle. Cependant, un mouvement d'ouverture qui préfigure les problématiques actuelles s'amorce. Face aux résistances, les ambitions du plan Langevin-Wallon peinent à se réaliser. Les « classes nouvelles » ouvertes en 1946 pour « préparer l'enfant à comprendre son temps et à y jouer un rôle actif »

* – Sociologue, UFR STAPS, Centre Universitaire de Recherches sur l'Action Publique et le Politique (CURAPP – UMR 6054), Université de Picardie Jules Verne. Email : eric.passavant@u-picardie.fr.

(Chapoulie, 2005) sont supprimées en 1952. Par contre, les bourses de voyage Zellidja connaissent un succès rapide et durable. Gérées conjointement par le Ministère de l'Éducation nationale et l'Académie française, elles sont attribuées de 1939 à 1972 aux lycéens qui souhaitent compléter leur formation par un voyage solitaire en France ou à l'étranger. L'architecte Jean Walter finance toute l'opération. L'inspecteur général Louis François organise la sélection. Comment expliquer ce qui apparaîtra comme un vrai succès ? Comment ce dispositif a-t-il pu s'imposer au sein de l'Éducation nationale ? À partir des archives de l'Association nationale des Bourses Zellidja (plus particulièrement, des "rapports voyage" réalisés entre 1950 et 1972 et de plusieurs numéros de la revue *Espaces Zellidja* parus entre 1954 et 1962), nous analyserons les arguments pédagogiques qui ont justifié ce dispositif. Nous verrons ensuite quels liens unissaient Jean Walter et Louis François et ce qui les prédisposait à s'investir dans cette entreprise. Enfin, à partir de quinze entretiens semi-directifs réalisés avec d'anciens lauréats, nous tenterons de saisir l'attrait que cette expérience exerçait sur eux et sur leurs familles. Nous verrons ainsi quelle réponse particulière les Bourses Zellidja apportait à la double préoccupation de formation d'une élite ouverte sur le monde et de justice, à une époque où le lien entre réussite scolaire et origine sociale n'était pas clairement établie.

Former une élite d'hommes d'action, moralement et physiquement forte

À la fin de l'été 1938, l'architecte Jean Walter soumet à Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale, un projet de donation de 200 bourses de voyage sportif d'un montant de 2 500 francs chacune. Il choisit le collège Cuvier de Montbéliard, où il a fait ses études, comme établissement pilote. Dans chacune des cinq plus hautes classes de l'établissement, les élèves doivent choisir parmi eux celui qu'ils considèrent comme le plus méritant. Dans une lettre datée du 27 mars 1939, Jean Zay soutient l'initiative tout en suggérant que cette auto-désignation soit ratifiée par les enseignants afin qu'elle ne bénéficie pas à des élèves « dénués de tout mérite »¹. Ainsi, pendant l'été 1939, cinq garçons sillonnent à bicyclette les routes de France avant de relater leurs expériences dans un compte-rendu. En 1940, la guerre met un frein à l'initiative. En 1941, seulement trois bourses sont attribuées. En 1942, le recteur de l'académie de Besançon demande à Jean Walter d'étendre le dispositif à toute son académie. Cette fois, dix bourses sont décernées, puis huit en 1943 dans les lycées de Montbéliard, Belford, Besançon et Vesoul. Les élèves sont choisis à partir d'un projet et ils doivent s'engager à voyager seuls. À la fin de l'année 1943, Jean Walter est arrêté et incarcéré pendant neuf mois à la prison de Fresnes.

1- Lettre de Jean Zay à Jean Walter datée du 27 mars 1939. Archives de l'Association des Lauréats Zellidja.

À la Libération, fort de ses premiers succès, Jean Walter soumet à nouveau au ministre de l'Éducation nationale, René Capitant, un projet de donation. Fin 1945, l'inspecteur général de l'enseignement secondaire en histoire et géographie, Louis François, est chargé d'une mission délicate : annoncer au mécène qu'aucune décision n'est prise puisque tous ses documents ont été égarés. En fait, de cette rencontre naît une collaboration étroite. Louis François décide de « monter la machine » (entretien réalisé avec Louis François le 13 avril 1995). Il fait signer à Gustave Monod, directeur de l'enseignement du second degré, une circulaire informant l'ensemble des lycées de France des conditions d'attribution des bourses pour les garçons des classes de première et de terminale. Il organise avec les services administratifs du ministère la gestion des dossiers de candidature. Il assure la promotion des bourses lors de ses visites d'inspection. En 1946, cinquante bourses sont décernées, cent en 1947, cent-cinquante en 1948, et jusqu'à trois cents par an dans les années 1950.

En 1948, Jean Walter crée la Fondation nationale des Bourses Zellidja et dote son capital de 200 millions de francs en actions de la Société des mines de Zellidja qu'il exploite au Maroc. Son conseil d'administration est composé de Louis François, qui en est le vice-président, et de collaborateurs de Jean Walter. En 1956, après une attaque cardiaque, Jean Walter décide de confier la direction de la fondation à l'Académie française pour assurer sa pérennité. Son conseil d'administration est alors présidé par Jules Romain. Louis François demeure vice-président. Les administrateurs sont des académiciens (Maurice Genevois, André Chamson, André François-Poncet, Louis Leprince-Ringuet, le duc de Levis Mirepoix...), des membres de la haute administration de l'Éducation nationale (Pierre Aigrain, directeur général des enseignements supérieurs, Émile Braillon et Robert Hubac, inspecteurs généraux) et des collaborateurs de Jean Walter (Jean Dubois et Jean Lacaze, respectivement président et administrateur de la Société des mines Zellidja). Jean Walter décède brutalement le 10 juin 1957, fauché par une voiture en banlieue parisienne, mais les Bourses Zellidja sont attribuées jusqu'en 1972. L'Académie française dissout la fondation en 1974 et transforme le reliquat du legs de Jean Walter en bourses d'études à l'étranger pour les élèves des grandes écoles.

Pendant près de trente ans, le règlement des Bourses Zellidja n'a pas évolué. Elles sont conçues comme une succession d'épreuves difficiles, étalées sur deux ans. Pour Jean Walter, cette expérience doit compléter la formation scolaire qui développe un goût abusif pour l'étude et ne prépare pas assez les élèves « aux tâches d'homme qu'ils auront à accomplir »². Ainsi, le voyage Zellidja n'a pas

2- Extrait d'un texte de Jean Walter intitulé « L'esprit des Bourses Zellidja », souvent cité dans la revue *Espaces Zellidja* en 1960, 1961, 1962. Il date vraisemblablement de la fin des années 1940.

un but touristique mais vise l'élévation morale et physique des lycéens. Quatre exigences font de cette expérience une « école de la vie » : la durée, la solitude, la modicité du viatique et la rédaction d'un rapport. Le candidat doit s'engager à partir au moins trente jours en France ou à l'étranger de manière à avoir le temps de la réflexion et de l'observation. Le voyage est solitaire pour qu'il apprenne à ne compter que sur lui-même et se révèle en découvrant ses capacités de résistance, de débrouillardise, d'adaptation dans un environnement inconnu. Les sommes allouées sont relativement faibles (20 000 francs en 1955) et le lycéen ne doit pas avoir recours aux possibilités financières de son entourage. Il faut qu'il vive une expérience de rupture avec ses conditions d'existence habituelles et se frotte aux contraintes de l'existence, « *le plus près possible des réalités* ». En 1955, le règlement oblige le boursier à ne voyager qu'en troisième classe. Il doit également se procurer par lui-même les subsides nécessaires à son périple en travaillant durant son voyage. D'ailleurs, Jean Walter obtient des administrations américaines et canadiennes que le boursier Zellidja puisse percevoir un salaire avec son seul visa touristique. Le dispositif est complété par l'obligation de rédaction d'un journal de voyage, d'un livre de compte et d'une étude sur un thème de son choix. Le boursier doit se montrer capable de relater ses expériences en adoptant une démarche de compréhension du monde. Après un premier voyage, les auteurs des meilleurs rapports peuvent bénéficier l'année suivante d'une seconde bourse dans les mêmes conditions. À leur retour, ils se voient décerner le titre de Lauréat Zellidja. À partir de 1951, les auteurs des vingt meilleurs rapports de second voyage reçoivent des prix des mains du Président de la République³. La cérémonie se déroule à la Sorbonne en même temps que la remise des prix du Concours général. Rapports et photos de voyage sont enfin exposés au public au Musée Pédagogique de la rue d'Ulm.

Dans l'esprit de leurs promoteurs, les Bourses Zellidja ont une fonction sociale. Elles visent la formation d'une élite d'hommes d'action, d'entrepreneurs dont le pays a besoin. Jean Walter exprime clairement cette ambition : « *Je ne veux pas aider les faibles, les médiocres, à se hausser, mais je désire dégager, par des épreuves difficiles, une élite moralement et physiquement forte, capable de tout aborder* »⁴. Conscient que les voyages en solitaire ne suffiront pas à former un groupe, Jean Walter crée en 1951 une structure exclusivement réservée aux lauréats : l'Association des Lauréats Zellidja. Subventionnée par la Fondation, elle fonctionne comme une amicale d'anciens élèves. Ses missions sont de promouvoir les bourses

3- Le premier prix dit « du président de la République », créé par Vincent Auriol en 1950, est récompensé d'une somme de 100 000 francs.

4- Lettre de Jean Walter adressée au ministre de l'Éducation nationale le 6 décembre 1948. Archives de l'Association des Lauréats Zellidja.

et de développer des liens d'amitié entre les lauréats afin qu'ils puissent s'aider au cours de leur vie. Ainsi, la première action de l'Association est d'éditer un annuaire qui sera régulièrement mis à jour. Les liens entre les lauréats se nouent également dans le cadre de la rédaction de la revue trimestrielle *Espaces Zellidja*, qui reproduit des extraits des rapports de voyage et rend compte des très nombreuses actions de promotion en faveur des bourses.

L'élite d'hommes d'action que Jean Walter souhaite constituer est d'abord une élite scolaire. Le jury qui sélectionne les projets rassemble des agrégés, recrutés par Louis François, qui appartiennent aux établissements les plus prestigieux et sont attachés à la défense de la qualité de l'enseignement. Il est présidé par Pierre Bennezon, inspecteur de l'Académie de Paris⁵ et composé de Robert Blanchon, professeur au lycée Saint-Louis⁶, Denis Brelingart, professeur au lycée Condorcet, Jeanne Lac, professeure dans les lycées Jules Ferry et Victor Hugo. Yves Brunsvick, secrétaire général de la Commission nationale française pour l'Unesco, en fait également partie⁷. Ce jury veille à la conformité des dossiers avec les exigences scolaires. La forme et le style, les qualités rédactionnelles, la culture du candidat sont des critères déterminants : « *Par le plan et par le style, [le projet] traduit aussi sa culture et, entre deux candidats, nous préférons toujours celui qui est le plus cultivé et qui, pour cette raison, tirera de son voyage le plus de profit* » (*Espaces Zellidja*, 1961, n° 31, p. 10). La valeur scolaire des boursiers Zellidja est régulièrement rappelée par Louis François qui, à l'occasion de la première cérémonie de remise des prix, fait un parallèle entre le concours Zellidja et le Concours général : « *Ces rapports représentent non seulement des semaines de vie ardente et aventureuse, mais aussi d'inappréciables compositions françaises, de volumineux devoirs d'histoire ou de géographie, de véritables œuvres d'art par leurs dessins, leurs aquarelles, leurs photographies* »⁸. Cependant, la sélection ne repose pas uniquement sur des aspects scolaires. La désignation du candidat par ses camarades de classe vise à faire émerger les fortes personnalités, ceux que l'on appellerait aujourd'hui des "leaders naturels". Les résultats scolaires ne sont jamais pris en compte par le jury qui privilégie les qualités morales : l'esprit d'aventure, la curiosité, l'ouverture aux autres, mais surtout le sérieux, la rigueur, le sens du travail et de l'effort. Le journal de voyage et le livre de compte doivent en témoigner. Le boursier Zellidja n'est pas un aventurier qui lâche tout pour

5- Il est président de la Société des Agrégés (1951-1954), directeur du cabinet du ministre de la Fonction publique René Billères en 1954, avant d'être directeur adjoint du cabinet de René Billères, devenu ministre de l'Éducation nationale en 1956 (Verneuil, 2003).

6- Robert Blanchon (1919-2001) sera nommé inspecteur général en 1973.

7- En 1948, Yves Brunsvick seconde le secrétaire général de la Commission française de l'Unesco : Louis François. Il est nommé secrétaire général à partir de 1958.

8- Discours prononcé par Louis François à la Sorbonne en 1948 paru dans *Espaces Zellidja*, 1962, n° 34-35, p. 16.

partir à la découverte du monde. Il doit faire preuve d'un sens de l'aventure bien tempéré, être raisonnable, appliqué et pragmatique. « On ne demande pas au candidat l'assurance d'une technique, d'un savoir-faire, mais bien plutôt celle d'un savoir être. Les conditions de sa réussite sont l'enthousiasme, la conviction, la sincérité, l'esprit d'initiative, le sens de la mesure, la disponibilité, l'ouverture aux hommes et aux choses, la culture ; autant de qualités qu'il a peu souvent l'occasion de manifester et surtout de mesurer en lui-même. » (*Espaces Zelligja*, 1960, n° 30, p. 2) Denis Segrestin, dans le cadre de son mémoire de maîtrise de sociologie réalisé en 1967, a cherché à définir un « esprit Zelligja » en identifiant les critères de sélection du jury. Pour ce faire, il a comparé les qualités formelles, la précision des préparatifs, la nature du voyage et les motivations des candidats dans vingt-cinq dossiers refusés, vingt-cinq dossiers de premier voyage acceptés et cinquante rapports de second voyage. Son analyse de contenu révèle que les qualités rédactionnelles, de raisonnement et de maîtrise intellectuels sont plus valorisées que la passion pour les voyages. Les projets retenus mettent au second plan les ambitions d'explorations lointaines pour privilégier un voyage modeste mais bien préparé. Le désir de perfectionnement d'une langue étrangère est rarement évoqué. Les motivations les plus valorisées sont moins la préparation d'un avenir professionnel que le désir d'affermir son caractère, de se « dégourdir », de combattre une timidité ou de « tester sa capacité à assumer sa liberté » (Segrestin, 1967 : 36). Le candidat ne doit pas fait étalage de son érudition mais rechercher un accomplissement de soi authentique, comme le rappelle Louis François : « Ce sont généralement de bons et même de très bons élèves qui sont désignés pour devenir boursiers Zelligja. [...] Mais, parfois, des élèves moyens (et même moins que moyens) sont devenus boursiers et lauréats Zelligja, car ils ont trouvé dans le voyage Zelligja une forme d'accomplissement mieux adaptée à leurs personnalités que le travail scolaire » (*Espaces Zelligja*, 1961, n° 31, p. 47).

Ainsi, il existe une filiation entre les conceptions éducatives de Jean Walter et « l'éducation particulariste » défendue par les pédagogues réformistes de la fin du XIX^e comme Edmond Demolins. Dans *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons ?*, publié en 1897, il explique qu'il est nécessaire de rompre avec une école publique trop centrée sur la formation intellectuelle et la préparation des fonctionnaires. Il considère également que les familles freinent trop souvent l'émancipation des jeunes et se chargent de leur faire une situation au lieu de leur apprendre à ne compter que sur eux-mêmes. Comme Jean Walter après lui, il entend développer le caractère et la personnalité des jeunes, les confronter à la vie réelle sur le modèle anglais du « *self help* » (Duval, 2009a). Disciple dissident de Frédéric Le Play, il voulait aussi former une élite d'hommes d'action ascétiques et vigoureux, ayant le sens de l'initiative, capables d'œuvrer pour la paix sociale et d'être utiles pour leur pays. Ces conceptions sont mises en œuvre au sein de l'École des Roches, du Collège de Normandie ou de l'École alsacienne et se prolongent dans le

mouvement de l'éducation nouvelle. Elles sont portées par une bourgeoisie d'affaire républicaine, philanthrope, sensible aux questions sociales et scolaires dont Jules Siegfried est un représentant emblématique. Riche propriétaire d'une entreprise de négoce de coton, ministre du Commerce, de l'industrie et des colonies de 1892 à 1893 dans le cabinet d'Alexandre Ribot, initiateur de la loi du 30 novembre 1894 qui encourage la création d'organismes d'habitations à bon marché, fondateur du Musée social, Jules Siegfried a aussi une action importante dans le domaine éducatif. C'est le créateur de plusieurs Écoles supérieures de commerce. Avec son frère Ernest, il est actionnaire de l'École des Roches. En 1903, il préside le conseil d'administration de l'École alsacienne.

Jean Walter et Louis François : un même esprit de réforme

Le dispositif des Bourses Zelliger n'est inscrit dans aucune réforme du lycée. Pour Louis François, les hauts fonctionnaires du ministère et les universitaires se méfiaient des milieux d'affaires en général et doutaient de la probité de l'architecte en particulier. À la Libération, l'enseignement secondaire demeure très centré sur sa mission d'instruction, peu ouvert au monde extérieur. D'autres bourses ont existé comme les « Bourses autour du Monde », financées par le banquier Albert Kahn entre 1898 et 1931. Mais elles s'adressaient à des adultes déjà sortis du système scolaire puisqu'elles offraient à des jeunes agrégés l'occasion de compléter leur formation en découvrant le monde ; et elles ne mobilisaient ni les services du ministère, ni les établissements. En fait, le succès des Bourses Zelliger résulte de l'action conjointe du fortuné Jean Walter et de l'inspecteur général Louis François. Les affinités qui ont immédiatement émergé entre les deux hommes s'expliquent par des origines sociales et culturelles communes : issus de la bourgeoisie protestante, tous les deux ont reçu une éducation stricte pendant laquelle les voyages ont beaucoup compté. Jean Walter est né le 10 mai 1883 à Montbéliard, où ses parents se sont installés après avoir été expulsés d'Alsace lors de la guerre de 1870. Son père est entrepreneur de travaux publics. Pendant son adolescence, il aurait réalisé plusieurs voyages, seul, à bicyclette, financés par son propre élevage de poulets, son père lui interdisant de solliciter l'aide financière de son entourage familial. Louis François est plus jeune : il est né le 25 août 1904. Il est petit-fils de pasteur. Son père est secrétaire général de la Compagnie de gaz et d'électricité de Lyon. Il est élevé « dans la rigueur et l'exigence d'un père qui portait un vif intérêt aux questions sociales » (Borne & Zweyacker, 2002 : 267). Il considère s'être révélé et émancipé grâce aux voyages souvent éprouvants qu'il réalise, dès 1917, avec son frère cadet Pierre, aux Éclaireurs de France. Au-delà, Jean Walter et Louis François partagent un ensemble de valeurs et de convictions : une ambition réformatrice forte qui s'inscrit dans la lignée des réformateurs de la III^e République et un souci d'ouverture internationale.

Jean Walter entre en 1899 à l'École Spéciale d'Architecture (ESA) de Paris, fondée en 1865 par Émile Trélat pour former des bâtisseurs sensibilisés aux questions d'hygiène (Magri, 1999). Pendant la première partie de sa carrière, il fait partie de la « nébuleuse réformatrice » qui, à travers le logement, met en œuvre un patronage discret, marqué par une dépendance moins forte entre l'employeur et l'ouvrier (Topalov, 1999). En 1906, il réalise des logements ouvriers pour les usines Peugeot puis, en 1908, deux cités ouvrières pour les usines Japy près de Belfort. Jusque dans les années 1920, il participe à de nombreux projets portés par cette fibre hygiéniste et sociale. Il édifie plusieurs immeubles pour la Société française des habitations à bon marché qui regroupe de nombreux industriels et hommes politiques alsaciens, dont Jules Siegfried, qui font la promotion du modèle le playsien de logements monofamiliaux privatisés et indépendants (Dumont, 1991 : 181). Pour le compte de l'Habitation familiale, fondée par l'Abbé Jean Viollet⁹, il édifie le quartier de la Petite Alsace dans le XIII^e arrondissement de Paris, constitué de maisons mitoyennes pour familles nombreuses. À partir de 1911, il se lance dans l'aventure des cités-jardins, lotissements modèles conçus pour répondre aux problèmes sanitaires et sociaux d'extension des villes. Il est architecte en chef de la cité coopérative Paris-Jardins de Draveil, dont il conçoit le plan d'ensemble. Il participe à de nombreux autres projets de ce type en province, notamment au Havre et à Nantes. Il est considéré comme un proche du républicain modéré Alexandre Ribot, qui le nomme en 1913 rapporteur à une conférence des Habitations à bon marché sur les moyens de diminuer les coûts de construction (Aubert *et alii*, 1984). À partir des années 1930, Jean Walter se spécialise dans l'architecture hospitalière. Il importe des États-Unis le modèle de l'hôpital organisé en blocs verticaux plutôt qu'en pavillons séparés. Avec Urbain Cassan, il édifie l'hôpital Beaujon de Clichy à partir de 1932, puis la cité hospitalière de Lille en 1934 et la Faculté de médecine de Paris en 1937. Fort de cette notoriété, il se tourne vers l'étranger et construit les hôpitaux d'Alexandrie, d'Ankara, de Glasgow, d'Athènes... C'est avec l'exploitation des mines de Zellidja dans le désert marocain, à la frontière avec l'Algérie, qu'il fait véritablement fortune. Après la Seconde Guerre mondiale, il s'associe à des groupes miniers et bancaires américains afin de moderniser la petite laverie mise en place dans les années 1920. Il stabilise le personnel local en créant une cité de 3 000 personnes. Dans les années 1950, la mine produit la moitié du zinc français et devient le deuxième producteur mondial de minerai de plomb (Saul, 2002). En 1954, le journaliste Merry Bromberger dresse son portrait aux côtés d'autres nouveaux grands patrons comme Marcel Bleustein-Blanchet, Paul Ricard, Pierre Lazareff, Aristote Onassis et évalue sa fortune à plus de cent

9- Un des rares prêtres catholiques dreyfusards, l'abbé Viollet, joue un rôle très actif dans le développement de l'assistance sociale et le mouvement familial (Verdès-Leroux, 1978).

milliards de francs (Bromberger, 1954). Propriétaire du journal *Maroc Presse* qui défend des positions très anti-colonialistes, Jean Walter aurait financé l'Istiqlal, le parti marocain de l'indépendance (Ferro, 1994 : 394). Les Bourses Zellidja ne correspondent pas au caprice d'un entrepreneur fortuné. Tous les témoignages confirment que Jean Walter leur apportait une attention particulière. Elles sont plutôt l'occasion pour un homme devenu très riche de mettre en œuvre un projet éducatif porté par des convictions bien ancrées.

Jeune agrégé brillant, Louis François est nommé en 1927 au lycée Thiers de Marseille et se lie d'une amitié forte et durable avec Gustave Monod, qui y enseigne la philosophie. Ils partagent la même passion pour le scoutisme, que Gustave Monod a découvert à l'École des Roches où il a débuté sa carrière. Il y est chef de maison de 1911 à 1914 (Duval, 2009b). Pour les deux hommes, le scoutisme fait figure de modèle pédagogique pour réformer un enseignement secondaire jugé trop formel et trop dogmatique, sans souci du monde extérieur. Louis François considère Baden-Powell comme « *le plus grand éducateur de la jeunesse qui ait jamais existé* » (entretien réalisé avec Louis François le 13 avril 1995). En 1937 et 1939, il publie deux articles dans la revue du mouvement de l'éducation nouvelle sur la nécessité d'encourager les lycéens à sortir de leur établissement pour mener des enquêtes d'histoire et de géographie¹⁰. Officier d'état-major du colonel de Gaulle en mai 1940, il le rejoint à Londres dès 1941. Il s'engage dans le réseau de résistance « Confrérie Notre-Dame » du colonel Rémy avant d'être arrêté sur dénonciation en 1942 et déporté (Borne & Zweyacker, 2002). Nommé inspecteur général en 1945 par Gustave Monod, Louis François est un ardent promoteur des méthodes de pédagogie active. Il développe l'enseignement de l'instruction civique et il participe à la création des « classes nouvelles ». Déjà en 1937, dans les « classes d'orientation », Gustave Monod voulait mettre en place une pédagogie individualisée destinée à aider l'enfant à se révéler à lui-même. En 1946, dans les « classes nouvelles », une nouvelle activité fait son apparition : l'étude du milieu. Cette exploration vivante du monde moderne n'est pas sans affinité avec l'étude demandée au boursier Zellidja. L'ouverture internationale de Louis François est marquée par des convictions idéologiques fortes. De 1946 à 1957, il est secrétaire de la Commission de la République française pour l'Unesco qui œuvre pour le développement de l'alphabétisation, l'aide au développement et la décolonisation. En 1949, Louis François s'investit dans le développement des Clubs de l'Unesco, impulsés par Gustave Monod. Ces organisations périscolaires sont chargées de sensibiliser les jeunes aux idéaux de paix et de justice de

10- François (L.), 1937, « Le système d'équipe dans une classe d'histoire et de géographie de lycée de garçons », *L'information pédagogique*, n° 2 ; François (L.), 1939, « Les enquêtes géographiques », *L'information pédagogique*, n° 1.

l'organisation internationale à partir de débats, d'échanges culturels, d'actions de solidarité. Il fonde la Fédération nationale des clubs de l'Unesco en 1956 et en demeure président pendant vingt-trois ans. Pour Louis François, les Bourses Zellidja ont été une vitrine, un moyen de démontrer l'efficacité de ses principes pédagogiques, une occasion de réformer le système éducatif de l'extérieur, en contournant les résistances d'une partie du corps enseignant. Personnalité charismatique dotée d'une grande vigueur physique et intellectuelle, il a usé de ses relations au sein du ministère, de son prestige de grand résistant, de sa force de conviction, pour rallier le plus grand nombre à l'aventure Zellidja.

Un recrutement marqué par l'élitisme républicain

Dans les années 1950, les élèves de l'enseignement secondaire représentent une minorité : 4,97 % des jeunes d'une génération obtiennent le baccalauréat en 1950, 6,9 % en 1955 et 10,81 % en 1960 (Prost, 2004). Ils sont principalement issus de la bourgeoisie. Ces lycéens ont d'autant plus de chance d'obtenir une Bourse Zellidja qu'ils ont hérité d'une culture légitime et disposent des compétences pour présenter des dossiers qui seront considérés comme brillants par le jury d'enseignants agrégés. L'annuaire des lauréats réalisé en 1993 indique qu'ils sont nombreux à avoir fréquenté les établissements scolaires les plus exclusifs, dans lesquels se retrouvent les différentes fractions des classes dominantes (Bourdieu & de Saint-Martin, 1978) : Janson-de-Sailly, Louis-le-Grand, Henry IV, Condorcet, Lakanal. Le palmarès du lycée Janson-de-Sailly est éloquent. Entre 1953 et 1960, il a proposé cent-quarante-cinq candidats, trente ont reçu une bourse de premier voyage et sept ont été proclamés lauréats.

Cependant, l'élite que Jean Walter souhaite constituer n'est pas la simple reproduction d'une élite sociale, parisienne et bourgeoise. La Fondation Zellidja a une ambition nationale et recrute des boursiers dans toute la France. Sur les 999 lauréats recensés dans l'annuaire de 1993, 615 fréquentaient un lycée de province, soit presque les deux tiers. Une petite fiche de présentation, collée sur la page de garde des 201 rapports de second voyage écrits entre 1950 et 1972 et archivés au sein de l'association, indique la profession du père du lauréat au moment de son voyage. Cette simple mention ne permet pas un codage strict des emplois occupés mais révèle tout de même que près des deux tiers des lauréats (62 %) ont un père qui appartient à une catégorie aisée (médecin, avocat, professeur, architecte, ingénieur, chef d'entreprise...). C'est donc plus d'un tiers des lauréats (38 %) qui a un père agriculteur, ouvrier, employé, contremaître, technicien, instituteur. Dans son mémoire de maîtrise, Denis Segrestin s'est intéressé aux effets de l'origine sociale sur la sélection des candidats. Il constate tout d'abord que les fils d'ouvriers et d'employés représentent 33 % des candidats

de son échantillon. Ils sont les plus nombreux à se voir refuser une première bourse (44 %), mais ceux qui franchissent cette première étape sont bien représentés dans le groupe des lauréats (36 %) (Segrestin, 1967). D'ailleurs, dès le début des années 1950, Jean Walter met en place la Fondation nationale d'aide aux étudiants chargée d'apporter un soutien matériel aux lauréats les plus modestes. En fonction des ressources de leurs parents, ils peuvent bénéficier de bourses d'études supérieures, cumulables avec celles de l'Éducation nationale ou de prêts d'honneur. Quinze chambres leur sont réservées dans le pavillon du Maroc que Jean Walter a construit à la Cité universitaire de Paris.

Ainsi, les Bourses Zellidja paraissent justes car elles fonctionnent selon les principes de la méritocratie scolaire et de l'élitisme républicain. En s'appuyant sur des critères scolaires, elles ont d'abord une fonction de certification et d'agrégation des enfants issus de la bourgeoisie. Le jury sélectionne aussi des candidats moins brillants mais qui présentent des qualités morales et un désir d'accomplissement. Il donne alors toutes leurs chances à des élèves issus de milieux plus modestes qui sont méritants. Pour ces deux populations, le voyage Zellidja n'a pas le même sens. Pour les lauréats issus de la bourgeoisie, il confère une certaine assurance : il donne accès à une autonomie, c'est-à-dire à une capacité à se diriger soi-même, tout en restant dans un cadre très contrôlé. Ceux qui sont issus de milieux sociaux plus modestes ont vécu cette expérience sur le mode enchanté d'une ouverture soudaine des avenir possibles.

Le voyage Zellidja comme confirmation de soi

Dans la France des années 1950, le voyage demeure une pratique très discriminée socialement : il ne fait partie que de l'univers culturel des familles aisées. Pour ces enfants, les Bourses Zellidja prolongent des pratiques éducatives qui préparent à l'occupation de positions dominantes. Elles n'introduisent pas de rupture particulière dans la trajectoire : « *On est Zellidja, on ne le devient pas* », disent-ils. Les familles vont d'autant plus valoriser cette expérience qu'elle ne s'oppose pas à la formation scolaire. Pour ces lauréats, les voyages en solitaire marquent la fin de l'enfance, l'accès à l'autonomie. Ils procurent une ouverture d'esprit, un attrait pour l'étranger qui encourage la réalisation de carrières internationales. C'est le cas pour Jean-Claude qui appartient à une famille de fonctionnaires. Son père est commissaire de police. Les Bourses Zellidja sont une première étape importante de son ouverture au monde. Devenu contrôleur d'État, il réalise une carrière marquée par une forte dimension internationale.

Jean-Claude est au lycée Buffon de Paris quand, en 1952, il découvre les Bourses Zellidja. Pour lui, ce n'était pas un voyage comme les autres. Il avait déjà

voyagé avec ses parents, fait quelques séjours linguistiques, mais n'était jamais parti seul. Il a vécu cette expérience sur un mode initiatique : « *Il y avait un côté vraiment initiatique de la solitude, de la recherche et dans un monde qui était différent. Les exigences de voir, de regarder et de rapporter, je pense que c'est quelque chose qui est très fort. C'est à la fois une contrainte et un moyen de découvrir le monde par soi-même qui n'existe pas dans un voyage de type touristique et a fortiori dans un voyage où on est entraîné par ses parents dans les musées d'Europe* ». Cependant, cette rupture avec son milieu familial était largement tempérée par le fait que son voyage était très préparé et que ses parents conservaient sur lui un certain contrôle à distance. Par exemple, il embarquait sur un cargo appartenant à un ami de ses parents. Dans le même sens, les exigences du voyage Zellidja l'inscrivaient dans le prolongement de la formation scolaire. « *On vous pousse à une certaine forme d'aventure mais avec des limites tout à fait précises. Il faut bien rester dans le cursus scolaire et universitaire et ne pas en sortir. Donc, il faut essayer d'échapper à ses parents mais respecter complètement les lois de la promotion sociale. La contradiction est perpétuelle.* » Après son baccalauréat, Jean-Claude s'inscrit à l'École libre des sciences politiques, à la Faculté de droit puis réussit le concours de l'École nationale d'administration. Il a réalisé la plus grande partie de sa carrière de contrôleur d'État au ministère de l'Économie et des finances où il s'est spécialisé dans le secteur pétrolier. Cela l'a conduit à développer de nombreuses relations internationales avec les représentants de sociétés et d'états producteurs de pétrole. Il a également été pendant deux ans ambassadeur de France en Afrique.

La solitude oblige le boursier Zellidja à aller vers l'autre, à prendre des initiatives mais aussi à ne compter que sur lui-même. Les épreuves qu'il rencontre lui font prendre conscience de ses capacités à réussir des entreprises difficiles. Elles attirent vers de nouveaux projets et confortent la confiance en soi. Le titre de lauréat ouvre également les portes d'un réseau d'entraide qui fonctionne comme un capital social. À ce titre, Serge est en quelque sorte l'archétype du lauréat Zellidja. C'est un homme d'action, un entrepreneur qui aime relever les défis difficiles. Il est né en 1935 et passe toute son enfance « *à l'ombre de l'usine* » de Boulogne-Billancourt puisque son père, ingénieur diplômé des Arts et Métiers, travaille chez Renault. Il devient lui aussi ingénieur et réalise une carrière très riche de créateur et de directeur d'usine.

Les premiers contacts de Serge avec les Bourses Zellidja remontent à une visite de l'inspecteur François dans sa classe de terminale au lycée Claude Bernard de Paris. D'emblée, il est conquis par ce projet dans lequel il se reconnaît. « *De toute façon, ce n'est pas Zellidja qui crée le lauréat. Pour moi, Zellidja ne fait que le révéler. On l'est ou on ne l'est pas dans ses tripes. Par contre, on peut le révéler ou ne pas le révéler. C'est comme un grand chef d'orchestre. Je ne crois pas que c'est le fait de faire des études de musique qui crée un grand chef d'orchestre.* » Il réalise son premier

voyage au Danemark, qu'il rejoint en stop. Il y étudie le système scolaire et les loisirs de la jeunesse. L'année suivante, il s'inscrit en classe préparatoire au lycée Louis-le-Grand avec l'objectif d'intégrer l'École nationale supérieure des industries agricoles alimentaires (ENSIA). Il oriente donc son second voyage Zelligja sur l'étude de l'industrie laitière au Canada. Cependant, les aléas du voyage en cargo le conduisent à nouveau au nord de l'Europe. Au gré de ses rencontres avec un journaliste, un professeur de français, il découvre un petit territoire très bien exploité sur le plan agricole. Il en réalise une étude approfondie qui sera publiée à la Documentation française. Cette expérience le conforte dans son orientation professionnelle. Serge considère que les voyages Zelligja lui ont permis de s'ouvrir aux autres et d'oser se lancer dans des entreprises difficiles. *« Après ça, dans ma carrière, j'ai été innovant, j'ai fait des inventions, j'étais réputé pour avoir de l'allant, pour résoudre les difficultés. J'ai fait des trucs assez importants et c'est Zelligja qui m'a appris à ne pas m'arrêter à la première difficulté. »* Après son service militaire, il trouve un poste dans une usine de fabrication de fromage. Il en devient rapidement directeur de production puis directeur général. Après quelques années, alors qu'il cherche un autre emploi, il est contacté par un lauréat Zelligja qui lui propose d'intégrer une petite équipe qui débute dans le secteur pharmaceutique : *« Je suis devenu directeur, il était mon PDG : on était une équipe Zelligja »*. Ensemble, ils créent une usine qui connaît une croissance rapide et possède aujourd'hui une renommée internationale dans le domaine du médicament.

Le voyage Zelligja comme ouverture des possibles

Dans les années 1950 et 1960, les enfants issus de catégories moyennes et populaires doivent leur présence dans les établissements secondaires à un surcroît de rigueur, d'application et de bonne volonté (Bourdieu, 1974). Les Bourses Zelligja, épreuve à la fois solitaire et prestigieuse, sont ajustées à leurs aspirations de reconnaissance et d'ascension sociale. Quand il clôt une enfance vécue douloureusement, jugée terne et banale, le voyage Zelligja devient une libération, un relâchement des pesanteurs et des contraintes ; il symbolise une renaissance, un élargissement soudain des horizons, qui se traduit par *« un désir de voir le monde »*. Les lauréats décrivent alors le sentiment d'une rupture profonde dans le déroulement de leur existence. Cette expérience offre également l'occasion de faire reconnaître des capacités qu'ils avaient le sentiment de ne pas parvenir à exprimer autrement. Une position dominée dans la fratrie, de mauvais résultats scolaires voire un redoublement sont perçus comme une profonde remise en cause des aspirations qu'ils portent. Les gratifications symboliques que procure la Fondation et l'ouverture des possibles qu'elle suscite interviennent comme une compensation, une autre façon d'accomplir leurs espoirs d'ascension sociale. C'est le cas pour José, dont le grand-père était maréchal-ferrant et dont le père, titulaire

du certificat d'études primaires, a fait une carrière de fonctionnaire communal : d'abord employé de mairie, il s'est élevé « à la force du poignet » pour devenir secrétaire général de mairie dans une commune de 50 000 habitants. José a vécu une scolarité chaotique mais les voyages Zellidja l'ont rassuré sur ses capacités. En réussissant le concours d'attaché préfectoral, puis de chef de cabinet, José prolonge la trajectoire familiale ascendante au service de l'État. Après avoir été préfet de police départemental pendant trois ans, il finit sa carrière comme préfet hors-cadre au ministère de l'Intérieur.

José est né en 1932. C'est l'aîné d'une famille de trois enfants. Il n'a jamais eu l'occasion de voyager avec ses parents mais il a été plusieurs années Éclaireur de France. Il découvre les Bourses Zellidja alors qu'il vit comme un drame son redoublement en classe de première. Outre l'échec qu'il représente, ce redoublement le conduit à être dans la même classe que son frère de dix-huit mois son cadet, qui fait une scolarité brillante et entretient une certaine rivalité avec lui. « *Quand j'ai échoué à ma première, je me suis retrouvé avec lui. Surtout que c'était un petit lycée, il n'y avait pas trente-six sections. Je crois que c'était une erreur de me faire redoubler... Il faut faire attention... Je voulais me suicider... Je voulais rentrer dans les Ordres... J'ai vécu très durement ce redoublement, cet échec... de me retrouver avec mon frère qui est très taquin. [...] J'ai été très mortifié de devoir redoubler...* » Sa candidature à la bourse de voyage devient l'occasion pour lui de faire reconnaître des capacités qui ne sont pas valorisées par le système scolaire et surtout de se distinguer de son frère. « *Quelque part, c'était échapper à mon milieu familial, échapper à la compétition avec mon frère et montrer que j'avais d'autres atouts.* » Pour son premier voyage, il étudie l'habitat rural dans le nord de l'Italie. Son second voyage est plus personnel : marqué par l'expérience communiste, il part pendant l'été 1952 en Yougoslavie examiner les problèmes ethniques, ce que tout le monde lui déconseille de faire. Cette expérience est décisive : « *J'ai eu 20 ans dans la grange d'une ferme en Slovénie... J'ai eu 20 ans là... Je m'en rappelle [...] Il y a quelque chose qui s'est révélé là, chez moi, avec les voyages Zellidja* ». Il décide alors de s'engager dans une carrière de diplomate et s'inscrit à la Faculté de droit. Finalement, après un service militaire de vingt-huit mois en Algérie, il réussit le concours d'attaché préfectoral et demande un premier poste en Martinique : « *Ce départ à la Martinique a surpris ma famille, mes amis... Mais être candidat là-bas était dans le droit fil de mon désir d'aventures, de mon désir de partir et de voir le monde* ». Des raisons familiales le ramèneront en métropole où il fera toute sa carrière. Il se souvient que, finalement, son père était très fier qu'il soit Lauréat Zellidja : « *Alors, il voulait toujours... Qu'est-ce qu'il me cassait les pieds ! [...] Quand j'envoyais mes CV, il me disait : "tu n'as pas mis que tu es lauréat Zellidja" – "Personne ne connaît" – "Mais si, je te dis. Ne mets pas seulement : licencié en droit ; mets : lauréat des Bourses nationales Zellidja". Alors, pour lui faire plaisir, je mettais ça* ».

Conclusion

Dans les années 1950 et 1960, les Bourses Zelligja rencontrent un indéniable succès. Plus de 1 300 dossiers de candidature, émanant de 250 lycées français, parviennent chaque année au ministère de l'Éducation nationale. Pour en arriver là, le dispositif mis au point par Jean Walter et Louis François a construit sa légitimité en mobilisant deux catégories de population. Il obtient l'assentiment des familles bourgeoises en tempérant les ardeurs adolescentes par des exigences de nature scolaire et en faisant de cette expérience une épreuve prestigieuse, associée au concours général. Ensuite, dans la logique de l'école méritocratique, les bourses de voyage participent à la promotion sociale des enfants issus de familles moyennes et populaires. Elles valorisent leurs compétences de débrouillardise et les mettent en relation avec le monde du travail, ce qui est inédit dans l'enseignement secondaire de l'époque.

Pour Ludvine Bantigny, l'idéologie des Bourses Zelligja « est explicitement tournée contre les principes de l'enseignement scolaire » (Bantigny, 2005 : 277) dans la mesure où elles privilégient l'éducation sur l'instruction, le caractère sur l'intelligence. Il est vrai que cette initiative est justifiée par une critique franche de l'enseignement secondaire public, que l'on retrouve dans la création des établissements privés du XIX^e siècle. Cependant, cet antagonisme mérite d'être tempéré dans la mesure où ce sont surtout des critères scolaires qui président à l'attribution des bourses. De plus, comme le souligne Ludvine Bantigny, elles s'inscrivent dans le cadre des tentatives de réforme des années 1936-1939 et de l'après-guerre qui visent à atténuer la frontière entre le lycée et le monde extérieur. Les Bourses Zelligja représentent une réforme de l'extérieur dans le sens où il s'agit moins de faire entrer de nouvelles préoccupations dans les programmes ou de créer des classes nouvelles, que de permettre aux jeunes les plus méritants de sortir du lycée, de compléter leur formation par une plus grande ouverture sur le monde. Ainsi, ces bourses développent un ethos constitué d'une curiosité, d'une plus grande sensibilité internationale qu'il faut différencier du cosmopolitisme des grandes familles possédantes. Les voyages que réalise le jeune héritier de la haute finance depuis le XVI^e siècle développent ses capacités à échanger et à circuler. Il s'intègre ainsi à des réseaux familiaux denses en incorporant un ensemble de valeurs idéologiques. Cette petite élite cosmopolite se construit avec le sentiment d'être en dehors du national, de ne pas appartenir à un pays mais d'être citoyen du monde (Wagner, 2005). Au contraire, les Bourses Zelligja visent plutôt à préparer une élite intellectuelle, technique et managériale (constituée d'ingénieurs, de scientifiques mais aussi de diplomates, de journalistes...) à une carrière qui intègre une dimension internationale tout en conservant un ancrage national fort.

BIBLIOGRAPHIE

AUBERT (J.-L.), AUDIBERT (P.), BIANCHI (S.) & RAPOPORT (E.), 1984, *Histoire d'un domaine, du château seigneurial de Draveil à la coopérative Paris-Jardins*, Draveil, Association des Amis de l'histoire du château de Draveil et de la cité coopérative Paris-Jardins.

BANTIGNY (L.), 2005, « De la modernité dans le lycée des années 1950. L'adaptation de la culture lycéenne au "monde moderne" », in P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dirs.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, pp. 269-281.

BORNE (B.) & ZWEYACKER (A.), 2002, « Louis François, 1904-2002 », in J.-P. Rioux (dir.), *Deux cents ans d'Inspection générale, 1802-2002*, Paris, Fayard, pp. 267-286.

BOURDIEU (P.), 1974, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, n° XV, pp. 3-42.

BOURDIEU (P.) & DE SAINT-MARTIN (M.), 1978, « Le patronat », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 20-21, pp. 3-75.

BROMBERGER (M.), 1954, *Comment ils ont fait fortune*, Paris, Plon.

BUISSON-FENET (H.) & LANDRIER (S.), 2008, « Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une "prépa ZEP" de province », *Éducation et Sociétés*, n° 21, pp. 67-80.

CHAPOULIE (J.-M.), 2005, « Entre le lycée d'élite et le lycée de masse, Paul Langevin et Gustave Monod », in P. Caspard, J.-N. Luc & P. Savoie (dirs.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, pp. 145-157.

DEMOLINS (E.), 1897, *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons ?*, Paris, Firmin-Didot & C^{ie}, (réédité en 1998, Paris, Anthropos).

DUMONT (M.-J.), 1991, *Le logement social à Paris. 1850-1930 : les habitations à bon marché*, Liège, Mardaga.

DUVAL (N.), 2009a, « Le Self-help transposé en milieu français : l'École des Roches et ses élèves (1899-2009) », *Histoire, Économie et Société*, n° 4, pp. 69-84.

DUVAL (N.), 2009b, *L'école des Roches*, Paris, Belin.

FERRO (M.), 1994, *Histoire des colonisations, des conquêtes aux indépendances, XIII^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil.

MAGRI (S.), 1999, « La réforme du logement populaire : la société française des habitations à bon marché, 1889-1914 », in C. Topalov (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, École des hautes études en sciences sociales, pp. 239-268.

MONS (N.), 2008, « Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale », *Éducation et Sociétés*, n° 21, pp. 17-32.

NOGUEIRA (M.-A.) & AGUIAR (A.), 2008, « La formation des élites et l'internationalisation des études : peut-on parler d'une "bonne volonté internationale" ? », *Éducation et Sociétés*, n° 21, pp. 105-119.

PROST (A.), 2004, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV : depuis 1930*, Paris, Perrin.

SAUL (S.), 2002, « La société des mines Zelligja apprivoise l'américanisation », in D. Barjot & C. Réveillard (dir.), *L'américanisation de l'Europe occidentale au XX^e siècle. Mythe ou réalité*, Paris, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, pp. 172-195.

SEGRESTIN (D.), 1967, *Les boursiers Zelligja. Analyse de contenu*, Mémoire de maîtrise en sociologie, Document dactylographié, Archives de l'Association des Lauréats Zelligja.

TOPALOV (C.) (dir.), 1999, *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, École des hautes études en sciences sociales.

VERDES-LEROUX (J.), 1978, *Le travail social*, Paris, Minit.

VERNEUIL (Y.), 2003, « Valeurs et combats de la société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième siècle*, n° 77, pp. 69-84.

WAGNER (A.-C.), 2005, « Les élites managériales de la mondialisation : angles d'approche et catégories d'analyse », *Entreprises et histoire*, n° 41, pp. 15-23.

DÉTENTEURS ET VOLEURS DU SAVOIR

Changements et diversité des relations maître/apprenti dans un artisanat marocain

Baptiste BUOB*

Dès les débuts du XX^e siècle, la littérature scientifique traitant du Maroc a pris pour habitude de décrire la relation qui s'instaure entre enfants et adultes dans l'artisanat à travers le prisme de l'exploitation. Hormis dans les écrits incontournables sur l'artisanat marocain, tels ceux de Massignon (1924), Mathias (1963) ou Le Tourneau (1965) – lesquels, d'ailleurs, n'abordent pas directement la question de l'enfance et de l'apprentissage –, est toujours mobilisée l'idée que les artisans exploitent les enfants. Ainsi, dès le début du siècle, Prosper Ricard (1924) considère que les patrons prolongent la durée de la formation des apprentis afin de profiter des surplus qu'ils dégagent ; les apprentis ne recevant que quelques primes – « un "fabor" irrégulier et tout à fait arbitraire » (Hardy & Brunot, 1925 : 71) – formeraient alors une main-d'œuvre bon marché abusivement exploitée par les maîtres artisans. Le maintien de cette relation inégalitaire serait entretenu par des stratégies obvies des détenteurs du savoir qui empêcheraient les apprentis d'accéder aux savoirs techniques : le maître est décrit comme un individu peu enclin à montrer toutes les ficelles du métier (El Khyari, 1983 : 41) et qui inscrit son savoir sous le sceau du secret et le protège par le silence (Gérard, 2005 : 174). Pour garantir cette rétention des savoirs, les apprentis seraient alors sciemment relégués à la réalisation de corvées sans lien direct avec la transformation effective des objets ; autrement dit, leurs activités s'apparenteraient davantage à de l'emploi domestique qu'à de l'emploi ouvrier (Mejjati-Alami, 2002). Enfin, la soumission et l'obéissance exacerbées – voire les violences – que certains détenteurs du savoir imposent à leurs apprentis est un trait culturel grâce auquel les premiers peuvent dominer les seconds (Schlemmer, 2006).

L'analyse en termes de rapports d'exploitation qui traverse la plupart de la littérature du XX^e siècle sur le sujet (les travaux récents y souscrivent bien moins), tient à ce que ces études portant sur les enfants présents dans l'artisanat marocain

* – Ethnologue, chargé de recherche au Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative (CNRS-UMR 7186). Email : baptiste.buob@gmail.com.

ne sont pas “neutres” : il y est toujours question de viser, non sans raisons indiscutables, une amélioration de la situation de ces enfants ; on étudie la violence dans l'apprentissage, les échecs de la transmission, etc. Fondées sur une réalité manifeste, et nécessaires pour espérer améliorer le respect du droit des enfants au Maroc, certaines de ces analyses, abusivement sujettes à la généralisation, brosent cependant un tableau d'une trop grande partialité : en excluant certaines caractéristiques de la relation d'apprentissage, ces travaux donnent à penser une situation toujours dramatique et inadmissible, une situation dans laquelle les activités des adultes se font systématiquement contre celles des enfants. Le modèle de l'employeur “paternaliste” imposant son autorité et ayant abandonné toute bienveillance protectrice – à l'image de certaines formes altérées de paternalisme décrites par Alain Morice (1996 : 285) – a été mobilisé de façon parfois trop hâtive pour décrire la figure du maître artisan marocain.

L'ethnologue engagé dans une expérience de terrain remarquera, en outre, que les travaux considérant les activités artisanales au Maroc, et *a fortiori* ceux qui portent sur les relations qui s'y déploient entre enfants et adultes, ont tendance à traiter de l'artisanat en général, comme si ce domaine socioéconomique avait une cohérence cimentée par une organisation commune. Pourtant, les formes prises par l'artisanat, et parfois dans un même artisanat, sont très variées. Dans une ville comme Fès, chaque artisanat a une structure technique, des modes de recrutement et des procédés de fabrication qui lui sont particuliers.

À partir de l'analyse de quelques éléments d'ethnographie sur la dinanderie de Fès (Buob, 2009), la présente réflexion part de l'hypothèse que, d'une part, différents schémas de production coexistent dans un même artisanat en apparence homogène, et que, d'autre part, ces différents schémas correspondent à des représentations différentes de l'éducation et des pratiques du travail des enfants. Ainsi, il est possible de distinguer d'emblée les « enfants placés » des « enfants salariés » (Morice, 1996 : 285-286) dans les ateliers. Ces deux modèles correspondent respectivement à celui de l'enfant confié à un atelier en vue de la formation professionnelle par apprentissage et à celui de l'enfant qui est rétribué pour les tâches qu'il effectue dans un atelier. Après une première partie présentant brièvement l'organisation de la dinanderie, tout en mettant en lumière les transformations socioéconomiques qui se sont largement opérées dans le milieu de l'apprentissage artisanal, je traiterai successivement de ces deux situations d'apprentissage coexistantes : d'une part, le cas de l'enfant placé, s'apparentant à une forme d'apprentissage sous-tendue par l'acquisition de savoir-faire complexes, propre à une ethnothéorie de l'apprentissage qui déborde largement les frontières de l'artisanat marocain ; d'autre part, le cas de l'enfant salarié, correspondant à l'apprentissage d'un travail ouvrier mobilisant de façon mécanique des savoir-faire aisés à acquérir.

La dinanderie fassie, du luxe à l'usine¹

La connaissance actuelle de l'organisation de l'apprentissage dans l'artisanat marocain s'appuie sur des écrits datant du protectorat français (1912-1956). Or, il est utile de mettre en garde vis-à-vis de ces sources historiques. Tous les auteurs reconnaissent que les corps de métiers artisanaux au Maroc n'ont jamais eu de responsabilité directe dans l'encadrement de l'apprentissage et il est désormais admis que le passage du statut d'apprenti à celui d'ouvrier, ou d'ouvrier à maître, ne faisait l'objet d'aucun rite de passage. Cependant, un seul indice suffit à jeter le doute sur de telles affirmations et souligne les précautions qui doivent entourer la consultation des sources historiques. Tandis que tous les auteurs constatent que le chef-d'œuvre ne fait pas partie des pratiques artisanales marocaines, Louis Massignon (1924 : 139, note 1) évoque son existence lorsqu'il décrit un rite qui inaugure l'accession de l'apprenti au rang d'ouvrier : « Repas précédé de la récitation de la [sourate de la] fatiha après présentation par le récipiendaire [...] d'un chef-d'œuvre (naguère chez les *Saffârin* de Fès) ».

Les « *saffârin* » évoqués par Louis Massignon sont justement les ancêtres des dinandiers auprès desquels j'ai effectué mon enquête. Ils sont plus exactement leurs « ancêtres techniques », et non pas leurs aïeux, car les familles des quelques dinandiers qui œuvraient au début du XX^e siècle ont quitté la profession depuis longtemps. D'ailleurs, ils ne sont pas désignés par la même dénomination : les dinandiers actuels sont appelés « *swainiya* » en référence à leur spécialisation dans la fabrication de plateaux à thé (*swani*), tandis que les dinandiers d'antan étaient appelés « *saffârin* » en référence au laiton (*sfar*), leur matière première. Les rares Fassis d'origine encore en lien avec la dinanderie sont des grands commerçants. Les activités matérielles sont exercées par des populations aux origines rurales diverses dont la venue compensa l'exode de l'élite urbaine fassie vers Casablanca, qui a pris beaucoup d'ampleur dans les années 1940 (Fejjal, 1995 : 418).

Du point de vue de l'organisation de la profession et des techniques de fabrication, la dinanderie actuelle a peu de traits communs avec celle du début du XX^e siècle. Lorsque le protectorat français est établi au Maroc, les dinandiers alimentent principalement le marché du luxe et de l'architecture monumentale (cabarets, aiguières, lustres, portes de médersa et de mosquées, etc.). Mais très rapidement, avec la déstructuration de l'instance locale de contrôle des métiers, la *hisba* (Zirari-Devif, 1996), puis la naissance dans les années 1940 de l'industrie locale de production des ustensiles du thé, jusqu'alors exportés au Maroc par les Européens, la dinanderie va changer totalement de visage. Le nombre de ses membres est passé de quelques dizaines au début du XX^e siècle à plusieurs milliers aujourd'hui.

1— Pour une présentation plus détaillée de l'histoire et de la situation socioéconomique de la dinanderie à Fès, voir Buob, 2005, 2006 et 2009.

L'entrée dans la profession n'est pas héréditaire (des artisans que j'ai rencontrés, aucun n'avait de parents ayant travaillé dans la dinanderie !). Les activités fassies de transformation du laiton forment donc un cas particulier dans un ensemble d'artisanats qui, quant à lui, « est encore aujourd'hui largement affaire d'héritage » (Gérard, 2005 : 170).

Dans la dinanderie, avec la mécanisation des procédés de fabrication, la parcellisation des tâches et la division du travail, l'activité s'est industrialisée en partie et s'est structurée sur le mode de la sous-traitance généralisée. La mainmise économique d'une poignée d'acteurs maintient l'intégralité des autres travailleurs dans une situation extrêmement difficile et nombre d'entre eux vit sous le seuil de pauvreté. Être dinandier aujourd'hui, c'est avant tout exercer une activité spécialisée participant de la confection des objets. Le dinandier n'est pas un artisan capable de fabriquer un objet de façon intégrale, mais il est coupeur, ciseleur, poinçonneur, lamineur, planeur, soudeur, repousseur au tour, dresseur², brasseur, etc., et ne change jamais de domaine technique. Chaque dinandier travaille au sein d'un atelier spécialisé dans une seule phase de transformation ou au sein d'une manufacture regroupant diverses phases mécanisées. Lorsque l'activité bat son plein, les dinandiers sont plusieurs milliers à œuvrer dans plus de six cents espaces de travail³. Ces espaces de travail sont atomisés dans la ville. Ainsi, un objet en cours de fabrication peut parcourir plusieurs centaines de mètres entre les différents espaces de travail où s'effectuent des phases de transformation successives.

Dans ce système technique aux énormes ramifications, il est possible de distinguer les activités qui relèvent d'un "artisanat ancien" et d'autres d'un "artisanat modernisé" ; cette opposition n'est pas pour autant marquée par une segmentation spatiale ni par des circuits de production distincts. La ciselure et la mise en forme de plateaux à l'aide d'un maillet (l'activité des dresseurs) se différencient de toutes les autres spécialités, non seulement par leur caractère strictement manuel mais aussi par la nature complexe des savoir-faire qu'elles mobilisent. Tandis que la plupart des dinandiers répètent inlassablement les mêmes gestes mécaniques, le ciseleur et le dresseur pratiquent des opérations variées nécessitant des capacités d'abstraction et de création qui les rangeraient davantage du côté des artistes que de celui des ouvriers.

2- Le terme "dresseur" sert à traduire le terme arabe *wuqqaf* qui ne possède pas d'équivalent direct en français. Il désigne un dinandier spécialisé dans la technique de mise en forme de plateaux recourant à des percussions lancées effectuées à l'aide de maillets.

3- La dinanderie se caractérise par une très grande modularité et une extrême flexibilité qui lui permettent de s'adapter aux évolutions saisonnières et aux fluctuations économiques. Cette caractéristique, associée à l'instabilité des cours des matières premières, rend le dénombrement des espaces de travail et des travailleurs particulièrement compliqué et explique en partie les grandes distorsions statistiques observables d'une étude à une autre.

Cette cohabitation de savoir-faire dans un système technique hybride s'accompagne de relations d'apprentissage très différentes. En effet, on peut distinguer la nature de l'apprentissage en fonction de l'activité exercée par l'atelier auquel les enfants sont attachés : certains impliquent un savoir-faire élaboré, d'autres n'exigent que des compétences parcellaires. Les relations d'apprentissage propres aux ateliers de ciselure et de dressage – voire de fonderie – sont très différentes de celles qui s'observent dans les ateliers mécanisés de la dinanderie.

D'un côté, s'observent des activités anciennes fondées sur le travail manuel et la mobilisation de savoir-faire complexes. En effet, dans les espaces où s'effectue ce type d'activités se trouvent les rares "enfants placés" vivant des situations qui correspondent encore à un mode de transmission/acquisition des savoirs propre à la société artisanale passée ; les artisans y œuvrant expriment aujourd'hui une ethnothéorie de l'éducation et de l'apprentissage susceptible de donner un éclairage sur la manière dont s'effectuait et se maintient aujourd'hui encore un mode de transmission ancien. D'un autre côté, s'observent des activités mécanisées fondées sur le travail simple, répétitif et parcellisé. Dans ces espaces, il convient davantage de parler de travail de mineurs que de relations d'apprentissage pour qualifier la situation des "enfants salariés" qui s'y rencontrent.

Ainsi se dessinent les deux modalités de l'apprentissage professionnel qui coexistent dans la dinanderie et dont chacune est étayée par des discours spécifiques qui, bien que stéréotypés⁴, sont validés par les éléments d'ethnographie collectés sur le terrain.

201

De la rétention à la prédation des savoir-faire

Dans les anciens artisanats, la transmission des savoirs n'est pas formalisée. Dans le cadre d'un apprentissage qui ne fait pas appel à des documents écrits, la transmission s'effectue oralement. Mais le mode de transmission par guidage – voire par démonstration gestuelle – est très rare dans la dinanderie (je ne l'ai observé qu'une seule fois au cours de six mois passés sur le terrain). Ici, point d'enseignement didactique : jamais, ou très rarement, les paroles et les actions d'un travailleur confirmé ne sont destinées à transmettre un tour de main ou un geste technique à un apprenti.

Ce mode de transmission, de plus en plus rare (*infra*), se caractérise principalement par l'imprégnation, l'imitation et l'acquisition progressive des savoir-faire.

4– Sur les récits stéréotypés concernant l'apprentissage, voir Sigaut (1991).

Il s'agit d'une formation "sur le tas" conditionnée par les facultés d'observation et d'assimilation des apprentis. Au début, ceux-ci se contentent d'observer les gestes des travailleurs confirmés de l'atelier, ensuite, ils effectuent quelques opérations simples, pour finalement accéder aux opérations les plus ardues.

La rétention des savoir-faire et leur dévoiement

Dans les ateliers manuels de la dinanderie, la transmission n'est pas facilitée par les travailleurs confirmés ; divers modes de rétention des savoirs sont utilisés. Les témoignages et les observations confirment le fait que l'imprégnation et l'imitation sont contrariées, qu'il existe indéniablement une « pédagogie de la privation » pour reprendre l'expression proposée par Sven Steffens (2001 : 125). Cette forme de rétention des savoirs est souvent interprétée comme étant une stratégie employée par les patrons pour prolonger le plus possible la période d'apprentissage et s'assurer la présence d'une main-d'œuvre presque gratuite, génératrice de bénéfices directs. Ce type d'explication omet de considérer que, dans certains artisanats, notamment dans la dinanderie, la préoccupation première d'un maître artisan est d'assurer la survie de son entreprise dans un contexte de concurrence généralisée dénué d'instance de contrôle.

202

Depuis le début du XX^e siècle, la capacité de contrôler le respect des secrets de fabrication et la qualité des objets, notamment par l'interdiction des contrefaçons, s'est effritée avec la désagrégation du système de la *hisba*. De nos jours, un artisan peut créer un atelier et investir dans sa propre production avec plus d'aisance. Les dinandiers déplorent que des apprentis devenus trop hâtivement ouvriers puis maîtres créent un atelier au sein duquel ils avilissent les techniques acquises lors de leur apprentissage. Ainsi le *refus de transmettre* est l'un des remparts parfois érigé contre toute forme de dévoiement du savoir-faire.

« Le problème est que, lorsque le jeune quitte l'atelier pour travailler indépendamment, il va simplifier les décorations. Il va fabriquer des pièces vulgaires qui seront vendues à 5 dirhams, tandis que moi je fais de l'art et je vends la pièce à 20, 30 ou 50 dirhams. Il y a des jeunes qui, sans avoir suffisamment appris le métier, sortent de chez moi pour faire leur propre atelier, où ils travaillent avec six ou sept employés. Ces jeunes pensent avoir achevé leur apprentissage alors qu'ils n'ont pas acquis suffisamment de savoir-faire, ils ne connaissent pas tous les secrets du métier, ni le métier dans son ensemble. » (Hassan, ciseleur)

Cette critique adressée à nombre de jeunes maîtres est souvent justifiée. La standardisation du travail et la faiblesse des salaires des artisans les poussent à s'émanciper au plus vite de la dépendance de leur patron formateur et à créer leur

propre atelier. Ces artisans sont loin de correspondre à l'image du dinandier décorateur qui, grâce à une indéniable capacité d'abstraction et à une connaissance parfaite des règles géométriques, est à même de ciseler sur le laiton des décors qu'il a lui-même imaginés. Dans un tel contexte, on comprend qu'un artisan prenne de nombreuses précautions avant de transmettre un savoir qu'il considère comme sa propriété ; cette assimilation du savoir-faire à une propriété et la rétention concomitante ne sont pas, loin de là, propres au Maroc : en Europe, les exemples comparables sont nombreux, tant au XIX^e (Steffens, 2001) que plus récemment (Sigaut, 1991). Le maître doit avant tout avoir confiance en l'apprenti, être persuadé qu'il ne nuira pas au travail de son atelier et s'assurer qu'il sera à même de faire un travail de qualité, d'apprendre correctement le métier et de contribuer à la perpétuation, non seulement des savoirs mais aussi des valeurs propres à la profession. Certains dinandiers ayant des apprentis à leurs côtés sont très avares en informations et s'assurent avant tout que les jeunes pourront reprendre leur flambeau.

Voler le savoir-faire et découvrir par soi-même

L'accès au savoir et à la pratique étant bien souvent contrarié par les artisans confirmés, l'apprenti use de stratégies lui permettant malgré tout d'apprendre. Ainsi, la majorité des dinandiers confirmés s'accordent à dire qu'ils ont dû "voler" (*sreg*) le métier. Nombre d'entre eux racontent avoir effectué leurs premiers gestes de façon discrète : les premiers coups de marteau, par exemple, étaient donnés au dos de certaines pièces. L'expérimentation ne s'effectue donc pas de façon visible : non seulement l'apprenti travaille au dos des pièces, ou bien à partir de rebuts inutilisables, mais il accomplit toujours ces essais en l'absence du maître.

« J'ai appris en regardant les autres faire. Moi, je volais le savoir. Comme une radiocassette, j'enregistrais et je me repassais la bande dans ma tête. Quand le maître partait, je prenais une petite pièce, je faisais des petits plateaux circulaires et le maître me disait si c'était bien ou pas. » (Abdelaziz, dresseur)

Le maître n'entrave pas totalement le processus d'apprentissage [*« le maître me disait si c'était bien ou pas »*], sinon ce dernier serait totalement inexistant, mais l'initiative doit émaner de l'apprenti, lequel met en pratique, hors des heures de travail, ce qu'il a pu dérober au cours de ses observations quotidiennes. Par la rétention des savoirs, le maître met l'apprenti à l'épreuve. La rétention du savoir ne peut être réduite à l'expression d'une volonté d'empêcher l'apprenti d'accéder à la maîtrise. Ce peut même être tout le contraire. Empêcher l'accès au savoir peut s'inscrire dans une stratégie visant à contraindre l'apprenti à se former de façon autonome, à l'image des exemples de ruse et de vol relatés dans les contes populaires des Compagnons qui « n'enseignent pas autre chose que l'importance de la

découverte par soi-même des savoirs » (Adell-Gombert, 2004). Le savoir-faire n'est pas un stock de connaissances fixe mis en pratique de façon identique d'un individu à un autre. Dans les spécialités de la dinanderie mobilisant le plus de savoir-faire, l'apprenti ne doit pas simplement acquérir l'habileté nécessaire au maniement des outils et à l'exécution des différentes phases du travail. Il doit développer une sensibilité personnelle et apprendre à faire corps avec l'objet. Autrement dit, l'apprentissage ne se limite pas toujours à la reproduction à l'identique des gestes et des savoir-faire d'un maître ; il ne s'agit pas d'une imitation au sens strict. La ciselure est un mode d'expression artistique requérant une sensibilité personnelle, de véritables capacités d'abstraction et d'anticipation, et ces qualités ne peuvent se transmettre de façon didactique, elles dépendent des capacités de l'apprenti à « *s'ouvrir la tête* » comme me le disait Rachid, un ciseleur francophone. Parmi les anciens dinandiers, nombreux sont ceux m'ayant raconté qu'ils rêvaient ou imaginaient constamment comment mettre en pratique des techniques observées ; tous se faisaient des représentations mentales des gestes et des résultats avant d'en venir aux actes. Ainsi, selon certains dinandiers, le vol du savoir et la difficulté de leur mise en pratique développent les capacités d'abstraction et l'envie de pratiquer.

Taire et cacher pour se préserver

204

Étienne Gérard (2005 : 172) a constaté que certains maîtres artisans déclarent que leur savoir-faire est un « don reçu de Dieu » : c'est grâce à la *baraka* qu'ils maîtrisent toutes les ficelles du métier. La référence au religieux serait une construction utilisée, notamment, pour justifier la non transmission d'un savoir aux fins de garder le contrôle sur l'apprenti. Les dinandiers avec lesquels je me suis entretenu n'usent pas de ce genre d'explication faisant référence à des instances supérieures pour justifier l'absence de transmission directe de leurs savoirs – le fait que le savoir s'apparente à une « science infuse » n'interdit pas que celui-ci soit transmis, copié ou dévoyé. D'ailleurs, les rares références à la *baraka* ne sont pas utilisées par l'artisan pour justifier l'ensemble de son savoir-faire, mais pour exprimer le fait qu'il a reçu un don particulier, une « sensibilité artistique » personnelle.

« Un jour, j'avais préparé plusieurs moules pour obtenir des pièces de théières. Après la coulée, quand mon patron a vu le résultat, il l'a trouvé tellement beau qu'il n'a pas séparé les éléments⁵. Il est allé voir d'autres artisans avec les pièces pour montrer qu'il avait un très bon apprenti de 17 ans. "Il n'y a pas d'artisans

5– Dans les fonderies fassies, les dinandiers confectionnent des moules permettant d'obtenir plusieurs éléments. Au terme de la coulée du métal en fusion dans les moules, les éléments obtenus sont reliés les uns aux autres par des « jets » de coulée. Les opérations suivantes consistent normalement à séparer les divers éléments en ôtant les jets.

comme lui.” Je lui ai dit : “Non patron ! Ce don que Dieu m’a fait, laisse-le caché [mestur]”. Alors il a cessé de parler de moi. C’est un don de Dieu et il faut le laisser caché. » (Hassan, mouleur)

Ce qui apparaît essentiel dans les propos d’Hassan, ce n’est pas tant la référence à la *baraka*, laquelle ne sert ici qu’à expliquer un talent singulier, que le silence qui doit l’entourer. Dans ces propos s’exprime une valeur culturelle diffuse dans l’ensemble de la société marocaine, selon laquelle l’individu doit se préserver de la convoitise d’autrui en cachant ses actions aux regards extérieurs et en usant de la parole avec parcimonie. Le silence et le masquage des savoirs par les artisans témoignent d’une stratégie visant à empêcher un concurrent de copier ou d’imiter son travail. Par cette « relation d’évitement », selon l’expression de Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977), ils se prémunissent de la convoitise, le silence étant gage d’une protection contre le mauvais œil, manifestation de cette convoitise. En taisant et en cachant ce qui peut être convoité, l’artisan se préserve et se protège d’influences pernicieuses. Synthétisée dans la notion de “préservation” (*ster*), cette attitude est courante dans la société marocaine et se manifeste de façon exacerbée dans les espaces concurrentiels comme ceux de l’artisanat contemporain. S’il existe une volonté de cacher le savoir, celle-ci n’est pas propre à l’artisanat : c’est une valeur communautaire que l’on transmet aux enfants dès leur plus tendre enfance (Hardy & Brunot, 1925 : 64).

Être apprenti : devenir un homme

Le secret propre au métier n’explique pas à lui seul les formes de rétention observées : le fait, chez un maître, de retenir le savoir encourage aussi son apprenti à développer certaines qualités nécessaires à une formation aboutie. Les conduites visant à contrarier l’accès aux savoir-faire incitent l’apprenant à manifester son désir d’apprendre et de progresser : l’acquisition technique doit émaner de la volonté de l’apprenti, à condition qu’il acquière de la patience, développe son attention et apprenne la docilité.

« Celui qui se comporte dans l’artisanat avec une bonne intention et avec son cœur, celui qui se comporte avec respect pourra apprendre le métier. Seul celui qui accepte les bons comme les mauvais côtés peut réussir. Si tu veux apprendre, tu dois respecter le maître et accepter qu’il t’engueule. C’est le type de relation entre le maître et l’apprenti. Le maître peut l’engueuler et changer rapidement, l’apprenti doit accepter ça. » (Hassan, ciseleur)

Avant même de laisser l’apprenti s’interroger sur ce qu’il est en droit d’apprendre, le maître se pose comme garant d’un certain nombre de valeurs censées faire du

jeune apprenti un adulte. Car, ici, comme dans de nombreux autres contextes de transmission, « l'apprentissage transmet tout ensemble savoirs efficaces, sens et identité » (Sigaut, 1988 : 224, *in* Chevallier & Chiva, 1996 : 6). Cette dimension jouait autrefois un rôle essentiel aux yeux des parents des apprentis : mettre un enfant sous la responsabilité d'un maître était aussi l'occasion de le faire devenir homme. Ainsi, l'acquisition de savoirs se double d'une forme d'initiation, qui s'accompagne souvent de violences et de brimades. Les coups de bâton (*el 'âsa*) sur l'enfant et la peur procurée par les maîtres sont souvent considérés comme une nécessité – un « argument pédagogique » dit Chakib Guessous (2002 : 286) –, car ils obligerait l'apprenti à renforcer son attention et à mémoriser ses erreurs afin de ne plus les reproduire.

« J'utilisais le marteau à la dérobée (knsreq driba driba), car je ne pouvais pas le faire devant le maître. Je n'avais pas confiance en moi à cause de la peur et autrefois on avait toujours peur du maître. Je savais que si je faisais une erreur, c'était la bastonnade (fâlaqa) sur les pieds assurée. Oh ! Celui qui n'est pas passé par ce genre de bastonnade n'est pas un artisan. Par exemple, on te faisait ça quand tu étais en retard ou quand tu faisais mal ton travail. Mes parents disaient au maître de m'apprendre le métier et de me frapper si nécessaire. Le maître, c'est comme un instituteur, et l'artisan qui n'a pas été frappé ne sera jamais un artisan. C'est grâce à ça que l'apprenti se souvient des exigences du métier et c'est comme ça qu'il va faire avec ses apprentis quand il sera devenu maître. La punition était toujours sévère, on en avait tous très peur. » (Hassan, ciseleur)

Dans l'atelier, l'enfant n'est pas formé à exécuter les opérations qui constitueront le fondement technique de son métier et l'apprentissage consiste d'abord à inculquer un savoir-être avant de transmettre un savoir-faire. Ici, à l'instar de ce qui se déroule en France dans certains métiers, « on inculque un rythme, des hiérarchies, plutôt qu'un geste technique » (Chevalier & Chiva, 1996 : 7).

Dans le contexte marocain, le maître artisan endossait une responsabilité de socialisation que la famille ne prenait pas en charge. L'image d'un paternalisme hyper violent, entretenu par l'autorité absolue d'un père marocain ayant le droit de vie et de mort sur son enfant, est une représentation en décalage avec les situations effectivement constatées. Différents témoignages anciens (Le Tourneau, 1965 ; Hardy & Brunot, 1925) soulignent que l'éducation des enfants dans le foyer familial, prise en charge surtout par les femmes, était plutôt libérale. À en croire Georges Hardy et Louis Brunot (1925 : 51), le père est « enclin à laisser sa tendresse prendre le pas sur son autorité ». Aussi, le père comptait sur le maître de l'école coranique ou le maître artisan pour prendre pleinement en charge l'éducation de son enfant en leur demandant de recourir si nécessaire à des châtiments que lui-même n'avait pas pour habitude d'infliger. Autrement dit, la rudesse de

l'éducation dans les ateliers est sans aucun doute plus importante que celle qui se déroule dans la famille. Mais, là encore, celle-ci ne doit pas être exagérée.

L'apprentissage comme un dressage

Le contrôle de la liberté de mouvements dans l'atelier et dans la rue, ainsi que l'imposition, au cours de l'exécution même du travail, de certaines postures et positions maintiennent fermement l'apprenti dans un état de soumission diffuse. En outre, la soumission de l'apprenti implique une attitude totalement obéissante à la hiérarchie et se manifeste régulièrement par des châtiments corporels. Et l'acceptation par les apprentis de traitements violents est couramment considérée comme essentielle à la dynamique d'apprentissage. À l'image de nombreuses personnes ayant reçu une éducation sévère, les artisans avec lesquels je me suis entretenu n'ont généralement pas d'animosité vis-à-vis de leur ancien maître, ni ne se plaignent des punitions qu'ils ont pu subir. Selon eux, ces punitions étaient un mal nécessaire pour acquérir la discipline du métier et les valeurs qui l'accompagnent. Tous expriment beaucoup de gratitude à l'égard de ces maîtres, qui savaient être à la fois durs et justes quand cela était utile.

La punition n'est généralement pas arbitraire, mais concerne le travail mal accompli. En effet, les conditions de vie sont difficiles pour des artisans qui ne peuvent pas se permettre que des enfants gâtent la production. Un épisode de la vie de Hassan, qui fut quelque temps apprenti chez un cordonnier avant de devenir dinandier, éclaire l'intrication de la période de formation et celle de production et permet de comprendre le comportement violent de certains maîtres vis-à-vis de ces "gâte-sauce" potentiels que sont les apprentis.

« Un jour, il fallait que je fasse toute la route depuis la maison de mon maître pour lui apporter son déjeuner. Ce jour-là, il pleuvait beaucoup et je me suis retrouvé complètement trempé. Quand je suis arrivé à l'atelier, le maître m'a donné une paire de babouches pour faire briller leur semelle. Il a apprécié mon travail mais, quand il a retourné les babouches, il a constaté que le dessus était abîmé par l'eau parce que j'avais fait ça sur mes genoux avec le pantalon mouillé. Il a essayé de la réparer, mais il n'a pas pu, alors il m'a frappé pour me punir. Je n'ai pas aimé qu'il me frappe, j'ai trouvé ça très injuste. En même temps, je peux comprendre son attitude : dans ce temps-là, la babouche valait 10,5 dirhams, et le produit de la vente était partagé entre trois personnes ; en plus, le maître était marié et devait faire vivre toute une famille. Donc, c'était difficile pour lui de perdre une paire de babouches. » (Hassan, ciseleur)

Les comportements violents des maîtres s'expliquent souvent par des raisons d'ordre purement économique : la punition apparaît dans certains cas comme un blâme corporel faisant suite à des erreurs d'exécution technique nuisant à la production de l'atelier. D'autres explications de la punition données par les artisans tiennent à la grande responsabilité qu'endosse le maître en acceptant de former un apprenti. Ne pouvant accorder tout son temps à l'apprentissage, le maître impose une discipline stricte pour éviter tout désagrément à l'apprenti lorsqu'il n'est pas sous son contrôle direct. L'apprenti est à la merci de nombreux accidents s'il n'est pas attentif : les objets et les outils peuvent blesser gravement les jeunes dinandiers. Responsable de l'enfant, le maître cherche alors à minimiser les risques encourus en imposant une discipline très sévère.

« Autrefois, pour entrer dans un atelier, il fallait supplier le maître pour qu'il accepte. Le maître avait une grande responsabilité (mes'uliya). Le métier est souvent dangereux et l'enfant risquait de se blesser. Le maître devait imposer une discipline stricte pour protéger l'apprenti et l'aider à apprendre le métier. »
(Abdelouahed, dresseur)

Cependant, la brutalité dans l'apprentissage n'est pas non plus la règle puisqu'elle semble être généralement ponctuelle. Outre un mode de relations basé sur la domination et la soumission, l'affection et la confiance sont des conditions essentielles à la réussite de l'apprentissage. Si le maître punit parfois les apprentis, il se doit d'instaurer une relation de soutien et de protection. Les relations de soumission ne sont d'ailleurs pas toujours acceptées par les apprentis ; nombre d'entre eux cherchent à nouer des contacts auprès d'artisans avec lesquels ils pourraient mener leur apprentissage dans un contexte plus apaisé. Les maîtres, quant à eux, cherchent sans doute des apprentis qui leur conviennent, mais ils ne vont pas pour autant congédier des apprentis qui ne les satisfont pas complètement et rien, dans l'absolu, n'empêche l'apprenti de changer d'atelier. La relation réussie qui peut s'instaurer entre maître et apprenti est le produit d'une combinaison complexe qui ne saurait dépendre de la seule bonne volonté de l'une des deux parties. Aussi la difficulté de trouver un maître convenable pour l'apprenti, et réciproquement de trouver un apprenti convenable pour le maître, explique-t-elle la grande mobilité des jeunes artisans.

Schème du rapport autoritaire

Des travaux comme ceux de Sven Steffens (2001) sur les ouvriers qualifiés de Belgique et d'Allemagne au XIX^e siècle et de Nicolas Adell-Gombert (2008) sur le compagnonnage en France soulignent que les pratiques de rétention des savoirs s'inscrivent dans une perspective plus large de socialisation professionnelle

scandée par le passage du statut d'enfant à celui d'adulte. Or, comme le souligne le premier auteur, des parallélismes frappants peuvent être tracés avec d'autres univers professionnels et cette réflexion « débouche sur une interrogation proprement anthropologique bien plus vaste quant aux rapports au savoir » (2001 : 135). Aussi, au Maroc, les multiples attitudes imposées à l'enfant en apprentissage font-elles écho à d'autres relations hiérarchiques qui s'observent dans différents contextes de la société marocaine.

Les relations de soumission observées dans l'artisanat s'apparentent notamment à ce qu'Abdellah Hammoudi (2001 [1977] : 61) a pu souligner en étudiant les relations de patronage dans la notabilité marocaine bourgeoise, les confréries religieuses et les cercles du pouvoir politique : outre le respect dû aux maîtres, l'apprenti « doit manifester de la soumission et se mettre "à leur service" » ; cette forme de soumission se manifeste par « des comportements d'humilité en présence du maître » et se concrétise par une « théâtralisation de la soumission » (*ibid.*, p. 61). Selon l'argument de nombreux auteurs marocains repris par Bernard Schlemmer (2006 : 51), la violence du rapport artisanal est la manifestation d'une « violence souterraine des rapports sociaux » qui « prendrait spontanément modèle sur la seule relation autorisée par le Makhzen à ses sujets, celle d'un paternalisme arbitraire balançant de façon imprévisible entre bienveillance indulgente et accès d'autoritarisme, toujours sous le signe de l'omnipotence et de l'arbitraire ». En s'aventurant encore plus loin, il serait même tentant de replacer le rapport maître/apprenti dans le modèle de la relation servile tel qu'il a été récemment mis en lumière par Mohammed Ennaji (2007). Soulignant l'intrication du politique et du religieux, cet auteur révèle le fondement de servitude commun à divers liens d'autorité : maître/esclave, roi/sujet, divinité/fidèle. Le parallèle est d'autant plus tentant que Mohammed Ennaji consacre une partie de son travail au terme « *hayba* » qui désigne « le sentiment mélangé [de crainte et d'admiration] qui s'empare des gens à la seule pensée du roi » (2007 : 183). Or ce terme est encore employé par les artisans sous une forme dialectale (*hiba*) pour exprimer la crainte révérencielle, la peur teintée de respect, qui est associée à la figure du maître.

De telles mises en perspectives, en partie pertinentes, doivent être utilisées avec beaucoup de précautions. Elles livrent une image d'une grande violence qui est souvent en décalage avec la réalité qui s'observe dans les ateliers. Il existe indéniablement une relation imposant la soumission à l'apprenti, mais celle-ci n'est pas continue ; et, par-dessus tout, elle n'est pas censée se pérenniser. De façon surprenante, les auteurs ayant travaillé sur l'apprentissage artisanal n'emploient jamais le terme d'initiation, or il s'agit bien de cela. Une initiation sans rites de passages institués mais avec des temps de mise à l'écart et de violence qui scandent les changements de statut de l'apprenti au sein de l'atelier.

Les enfants présents dans les ateliers seraient de véritables galériens mis sous la férule de maîtres sans pitié. Cette image est largement exagérée, surtout quand elle est appliquée aux ateliers des dinandiers où s'effectuent la ciselure et la mise en forme des plateaux. Cependant, elle est davantage pertinente lorsque l'on observe la situation des enfants dans les autres ateliers dominés par le travail mécanisé et fortement divisé. Les enfants installés dans ces derniers espaces expérimentent le second modèle d'apprentissage observé dans la dinanderie. Autrement dit, en reprenant la terminologie proposée par Alain Morice, déjà évoquée, il n'est plus dès lors question de parler d'« enfants placés » mais d'« enfants salariés ».

Les enfants au travail contre l'apprentissage

Les relations de transmission propres aux spécialités de la ciselure et de la mise en forme des objets au maillet sont bien différentes de celles qui s'observent dans d'autres spécialités de la dinanderie telles que le polissage, la brasure, l'argentage, le laminage, etc. Les enfants qui œuvrent dans ces derniers espaces de travail sont très présents, mais s'agit-il pour autant d'apprentis ? Le vocabulaire employé par les dinandiers tendrait à laisser penser que non. Aujourd'hui, on ne parle pas d'apprentis (*mi'allemin*), mais simplement d'enfants (*drari*). Le rôle joué par ces enfants dans l'exercice même de l'activité technique se différencie remarquablement du modèle de l'apprentissage déjà décrit. Toujours actifs dans l'atelier, les enfants n'apparaissent presque jamais comme de simples observateurs de l'activité des sujets confirmés. En effet, les ateliers ont un besoin crucial d'enfants à leur service ; ils leur sont nécessaires pour effectuer certaines besognes ingrates, notamment les opérations de nettoyage faisant suite au polissage, et plus encore pour transporter les objets d'un atelier à un autre.

« Une poussière d'ouvriers »

Rémunérés, même de façon modique, les enfants exercent dans ce cas une fonction essentielle dans le processus de fabrication, et leur activité de portage ne peut être comparée à un service rendu. Les enfants sont systématiquement mobilisés pour effectuer le déplacement des objets, en raison de la singularité de l'implantation du métier dans la topographie complexe de la médina : la forte division du travail, la production en série, l'atomisation spatiale, l'éloignement des différents lieux de production et l'absence d'automatisme mécanique forcent les dinandiers à continuellement s'affairer d'un atelier à un autre. De ce fait, des « enfants-chainés » interviennent constamment lors de la fabrication d'une série de plateaux pour passer les objets d'un agent à un autre, aussi bien entre chaque phase du processus qu'entre des groupes consécutifs d'opérations. Ce constant

va-et-vient des objets transportés par les enfants est l'un des aspects les plus marquants des processus de fabrication de la dinanderie.

Les autres activités dont les enfants ont la charge sont aisées à maîtriser : frotter un plateau avec de la sciure ou du blanc d'Espagne, régulariser des ceintures sur un tour à main, etc. La dangerosité du travail est accrue chez les enfants qui effectuent des tâches parmi les plus nocives (Mejjati-Alami, 2002 : viii). Leur rôle dans la dinanderie équivaut largement à celui décrit par Saïd Chikhaoui (2002 : 169) dans le contexte de la confection des tapis au Maroc : « [...] le rythme de travail est celui d'une usine et non pas celui d'une école d'apprentissage. La fiction de l'apprenti apprenant un métier pour devenir plus tard [maître] et travailler pour son propre compte n'existe plus : c'est un travail d'usine, effectué qui plus est dans des conditions très pénibles, dans des locaux sombres, mal odorants, des taudis le plus souvent [...] ».

Les compétences techniques réclamées dans certains ateliers s'étant grandement réduites, la durée de l'apprentissage s'est trouvée restreinte en conséquence. Alors que, pour maîtriser des techniques élaborées, comme celles de la ciselure ou de la mise en forme au maillet, plusieurs années sont nécessaires, quelques jours – voire quelques heures ou même quelques minutes – suffisent pour savoir découper du laiton, nettoyer un plateau ou limer une pièce. Qui plus est, les enfants sont les travailleurs les plus touchés par la flexibilité de l'emploi car les dinandiers utilisent largement cette main-d'œuvre docile et bon marché, à l'instar des femmes et des personnes précaires, pour compenser les fluctuations liées à des périodes de production très instables (Mejjati-Alami, 2002 : 7).

Actuellement, les enfants de la dinanderie sont davantage poussés par le besoin que par l'envie d'apprendre un métier, que leur entrée dans l'artisanat soit le fait de leur propre initiative ou de celle de leurs parents. Les enfants sont souvent incités à travailler très tôt afin de contribuer par leur maigre salaire à la survie d'une famille. Ce schéma est bien différent de celui précédemment évoqué, dans lequel la famille confiait son enfant à un atelier afin que lui soient transmis un métier et des valeurs, quitte à ce qu'il ne reçoive aucune rétribution – ni un salaire symbolique – durant les premiers temps de son apprentissage ; une logique de rentabilité immédiate s'est substituée à la quête d'une formation professionnelle (Schlemmer, 2006 : 54).

Désormais, dans la grande majorité des cas, les activités des enfants s'apparentent davantage à de purs exercices de production. Les compétences techniques nécessaires à la réalisation de maintes opérations peuvent être très rapidement acquises. Les situations de violence contrôlée accompagnées de rémunérations minimales ne sont plus justifiables dans un tel contexte. Ces enfants, s'ils demeurent

dans la dinanderie, ne seront jamais voués à acquérir des savoir-faire qui légitimaient autrefois un mode de transmission lent fondé sur l'imprégnation et l'imitation. Dans ce contexte, la période d'apprentissage se trouve réduite, et les enfants sont moins incités à intégrer un savoir-faire élaboré ou un savoir-être qu'à incorporer un rapport d'autorité.

Des situations d'apprentissage raréfiées

Des spécialités de la dinanderie, comme la ciselure et le dressage des plateaux au maillet, impliquent des techniques requérant des compétences délicates et complexes. Dans les ateliers où se déroulent ces phases devraient se trouver des enfants en véritable situation d'apprentissage. Pourtant, ils y sont extrêmement rares. Les ciseleurs aimeraient que des enfants viennent apprendre le métier à leurs côtés, mais les conditions actuelles de la dinanderie et l'évolution des conditions sociales dans la médina compliquent grandement le recrutement.

« Les enfants, maintenant, n'entrent pas dans le métier. Pourquoi ? Aujourd'hui, la demande a baissé, et un maître peut à peine payer les artisans qu'il a déjà embauchés. J'aimerais faire travailler trente personnes ici, mais comment je vais financer ça ? S'il y avait une demande élevée, on pourrait apprendre le métier aux gens. Comment, dans la situation actuelle, payer un enfant qui passe toute la journée à ne rien faire ? Les enfants d'aujourd'hui ne vont pas accepter de s'asseoir pour apprendre en étant payé 5 dirhams la semaine. Même si tu proposes 20 dirhams à un enfant tout petit, il refusera. Lui, il est encore mineur, il ne réfléchit pas, et ses parents ne pensent pas bien : mieux vaudrait qu'il reste ici à gagner 20 dirhams la semaine, plutôt qu'il vende des cigarettes au détail dans la rue. Ses parents ne devraient pas le laisser circuler dans la rue. Ils devraient lui dire "va apprendre le métier" et refuser tout argent qui vient de lui. Dans l'atelier, il serait à l'abri, il ne ferait pas de problèmes. » (Mohammed, ciseleur)

Les propos de Mohammed annoncent la difficile pérennité du savoir-faire nécessitant un long apprentissage. Les enfants entrent dans le métier par l'entremise des ateliers qui contribuent à alimenter le marché des produits standardisés sous-tendus par des compétences techniques parcellisées et rapides à acquérir. Ils délaissent en revanche les ateliers où s'effectuent des travaux fondés sur des gestes ancestraux complexes, moins rémunérateurs du fait de la nécessité d'une durée d'apprentissage beaucoup plus étendue. Par exemple, dans le domaine de la décoration, les enfants, poussés par leurs parents à rechercher des activités lucratives, se dirigent davantage vers un atelier où ils pourront rapidement acquérir les compétences techniques du poinçonnage et devenir des ouvriers sans trop attendre. Ils seront moins attirés par un atelier où l'on effectue des décorations

par ciselure, car il leur faudrait beaucoup plus de temps avant d'acquérir les savoir-faire justifiant une rémunération correcte.

De nos jours, la majorité des rares artisans dotés d'une grande maîtrise technique n'acceptent de transmettre leur savoir qu'à leurs propres enfants. Mais ces derniers, bien souvent, ne désirent pas reprendre le flambeau et préfèrent essayer d'embrasser des carrières plus à même de permettre une ascension sociale. Cependant, en admettant que des enfants désirent devenir dinandiers, nombreux sont leurs parents, pourtant eux-mêmes issus du métier, à estimer que cette profession ne leur propose pas un avenir enviable. Bien des dinandiers se disent insatisfaits de leur situation et, en conséquence, estiment qu'il ne s'agit pas d'un avenir souhaitable. Si certains dinandiers font venir leurs enfants sur le lieu de travail, cela ne signifie pas pour autant qu'ils établissent une pure relation d'apprentissage en vue de leur transmettre le métier. Le discours d'Ahmed, un coupeur de métal, est édifiant :

« Je lui montre ce qu'est le métier. Je veux qu'il puisse comparer la dureté du métier avec le travail de l'école. Il observe comment se déroule une journée de travail : tu transportes, tu te baisses, tu te blesses les mains, tu es tout le temps sur les genoux, tu ne déjeunes pas, tu te fais engueuler par ton patron. C'est comme si je lui montrais ce qui l'attend s'il ne réussit pas ses études. Il y a de la vraie dureté. S'il se retrouve avec un patron qui n'a pas de sentiments, il peut lui faire porter 40 kilos sur sa tête. Même s'il proteste, son patron va lui crier dessus et l'obliger à porter. Je le fais venir pour qu'il goûte la différence entre les études et le métier. S'il est intelligent, il va décider de continuer ses études et essayer de trouver un travail. S'il échoue à l'école, il aura déjà une expérience dans le métier, il l'aura déjà vu, il l'aura déjà vécu. Il sait que, pour être un artisan, il faut être un homme ».

213

Il n'y a rien de surprenant à ce que des dinandiers incitent leurs enfants à rechercher une ascension sociale, d'autant plus qu'ils effectuent eux-mêmes une activité peu valorisante. Autrefois, du statut d'artisan émanaient une assise et une reconnaissance sociales importantes ; aujourd'hui, les dinandiers ont pleinement conscience de la précarité inhérente à leur profession. Le statut des *swâiniya* est franchement dégradé. Ce type de discours résigné n'est pas l'apanage des seuls coupeurs ou polisseurs effectuant les activités les plus parcellaires et les plus mécanisées. Les décorateurs ou les dresseurs n'incitent pas non plus leurs enfants à apprendre une spécialité de la dinanderie. Les relations que ces travailleurs entretiennent avec les dinandiers donneurs d'ordres témoignent communément de rapports inégalitaires, non réversibles, qu'il leur est difficile d'admettre. Comment désirer transmettre à des enfants lorsqu'on est soi-même engagé dans des relations de production qu'on juge déséquilibrées et déloyales ?

En deçà de l'exploitation

Outre la sévérité et la violence, qui ne sont pas l'apanage du seul secteur artisanal, le paradigme de l'exploitation prend appui, pour se construire, sur le constat de la rétention des savoirs, de la domination imposée et de la faiblesse des rétributions. Autrement dit, les enfants n'obtiennent pas de rétribution financière ni n'accèdent facilement au savoir en contrepartie du travail qu'ils fournissent, témoignage d'un déséquilibre flagrant et marque indubitable de cas d'exploitation (Schlemmer, 2006 : 42). Sans pour autant nier la pertinence d'une analyse fondée sur l'exploitation dans certains contextes, j'ai voulu ici en nuancer la portée. La rétention des savoirs, ici comme ailleurs, peut-être perçue comme un procédé utilisé par le maître artisan pour exercer son emprise sur l'apprenti ; comme le dit Alain Morice (1996 : 286) : « le patron a intérêt à maintenir ses jeunes protégés dans l'ignorance ». Mais, ici comme ailleurs, cette forme de rétention des savoirs a également un fondement pédagogique : inciter l'apprenant à acquérir une autonomie ; pousser l'apprenti à « voler le savoir » pour qu'il se l'approprie et ne devienne pas un simple copiste sans imagination. Car, rappelons-le, les savoir-faire, les tours de main, les « ficelles du métier », tous ces éléments qui participent du génie artisanal ne sauraient se transmettre de façon didactique. Et les nouveaux entrants dans l'artisanat ne seront pas tous capables de développer ces capacités. Ceux qui y parviennent feront alors beaucoup pour se préserver en cachant ce savoir durement acquis afin de se prémunir de la convoitise et de la concurrence professionnelle depuis toujours exacerbée dans l'artisanat.

214

L'exploitation résiderait également dans le fait que le patron ne paie pas, ou si mal, ses apprentis. En adhérant à ce point de vue, que faut-il penser du fait, autrefois avéré, que l'apprenti pouvait payer le patron pour avoir le droit de rester à ses côtés et tirer profit de son savoir (Mathias, 1963 : 61) ? Dès lors, il ne faudrait plus seulement parler d'exploitation, mais de soumission recherchée et consentie ! Une des limites du paradigme de l'exploitation est de ne pas prendre en compte la fonction éducative déléguée à l'apprentissage artisanal. On confie un enfant à un maître non seulement pour qu'il apprenne à « faire » mais aussi pour qu'il apprenne à « être ». Si l'éthos d'une communauté se caractérise par une rudesse dans les rapports, comme c'est le cas au Maroc, la transmission du « savoir-être » s'apparente alors à une forme de dressage initiatique accompagné de violences et de brimades. L'atelier étant responsable d'une éducation que la maison ne prend pas en charge, la transmission d'un savoir-faire est suspendue à l'acquisition préalable d'un « savoir-être ».

Comme je l'ai suggéré, il est tentant de penser la relation d'autorité artisanale à la lumière d'un schème autoritaire commun aux univers politiques, religieux et professionnels. Cependant, il faut se garder d'établir des comparaisons trop

hâtives qui risqueraient de faire fi de la diversité des situations. S'il peut être pertinent de calquer le modèle autoritaire de la relation pyramidale entre le sultan et ses sujets (Hammoudi, 2001 [1977]) ou celui de la relation servile entre le maître et son esclave (Ennaji, 2007), dans certaines situations des schèmes relationnels plus vertueux pourraient également être mobilisés. Deux exemples : le modèle classique de la transmission mystique, basé sur le respect des bonnes manières, évoqué notamment par Houari Touati (1994), impose au disciple respect, crainte révérencielle et vénération ; la figure archétypale du « saint guerrier », mise en évidence par Clifford Geertz (1992 [1968]) et reprise notamment par Philippe D'Iribarne (1998), est incarnée par l'individu alliant enthousiasme mystique et rectitude morale. L'attitude du maître, garant de l'égalité de tous, se caractérise par la simplicité et la pratique religieuse ; n'abusant pas de son autorité, il joue avant tout le rôle d'exemple et d'arbitre – ce qui n'est pas sans rappeler le modèle de la « chevalerie » corporative mis en lumière par Louis Massignon (1983 [1952]).

J'ai voulu ici contribuer à enrichir la réflexion sur l'étude de l'apprentissage dans l'artisanat marocain. Si j'ai critiqué le paradigme de l'exploitation, ce n'est pas pour en nier la prégnance mais pour suggérer qu'il est parfois appliqué sans suffisamment de discernement. Dans la dinanderie, l'apprentissage s'effrite à mesure que l'exploitation se développe, car, dans une société paupérisée, pour les enfants (et surtout leur famille) le travail offre une perspective à court terme que l'apprentissage long et non rémunérateur ne propose pas. Si l'apprentissage perdure, il reste bien peu visible, masqué par une forme corrompue de transmission des savoirs. L'enfant placé cède presque partout la place à l'enfant salarié. Là, point d'apprentissage, mais de la pure exploitation. Une exploitation d'ailleurs qui ne se cache pas : aux yeux de certains patrons, les enfants ne sont pas des travailleurs suffisamment corvéables, ils demandent trop d'argent et risquent de mettre en danger l'atelier avec les maigres connaissances qu'ils seront parvenus à dérober. Aussi est-il de plus en plus courant de voir de jeunes femmes être employées dans certains ateliers de dinanderie (emballage, argentage, polissage et même poinçonage). Les « artisans » justifient ce changement par le fait que les femmes seraient plus obéissantes, accepteraient des salaires moindres que les enfants, et qu'elles ne risqueraient pas de les concurrencer, incapables qu'elles seraient d'apprendre correctement le métier. Dans ces situations, l'appellation « artisanat » sert de couvert à une des pires formes de capitalisme industriel. Par certains aspects, la dinanderie, à l'instar de nombreux autres exemples observés dans des pays du « Sud », est un cas édifiant de la « nouvelle étape de développement du capitalisme qui veut diminuer le coût de la main-d'œuvre et renforcer la flexibilité » (Godelier, 1991 : 41). La flexibilité maintient les travailleurs dans la crainte du chômage et les contraint à accepter des conditions de travail et de vie précaires. Les populations les plus fragiles, et au premier titre les femmes et les enfants, sont celles qui pâtissent le plus de ces organisations et des violences qu'elles occasionnent.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

ADELL-GOMBERT (N.), 2008, *Des hommes de Devoir. Les compagnons du Tour de France*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, coll. « Ethnologie de la France ».

ADELL-GOMBERT (N.), 2004, « Les sentiers de l'Orient. Initiation chez les compagnons du tour de France », *Ethnologie française*, vol. 34, n° 3, pp. 517-525.

BUOB (B.), 2005, « Paraître et être authentique. Tradition et identité chez les dinandiers de Fès », in N. Boumaza (dir.), *Actes des deuxièmes rencontres d'anthropologie du Maghreb, Cahiers de recherche du Centre Jacques Berque*, n° 3, Rabat, pp. 161-182.

BUOB (B.), 2009, « La dinanderie de Fès : un artisanat traditionnel marocain dans les temps modernes. Une anthropologie des techniques par le film et le texte », Paris, Ibis Press-Éditions de la Maison des sciences de l'homme, coll. « Archéologie expérimentale et ethnographie des techniques ».

BUOB (B.), 2006, « Le plateau à thé à l'épreuve du creuset marocain : histoire, fabrication et usages », *Horizons maghrébins - Le droit à la mémoire*, n° 55, pp. 103-113.

CHEVALLIER (D.) & CHIVA (I.), 1991, « L'introuvable objet de la transmission », in D. Chevallier (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 1-11.

CROZIER (M.) & FRIEDBERG (E.), 1977, *L'acteur et le Système*, Paris, Éditions du Seuil.

CHIKHAOUI (S.), 2002, *Politiques publiques et société. Essai d'analyse de l'impact des politiques publiques sur l'artisanat au Maroc*, Rabat, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.

D'IRIBARNE (P.), 1998, « Les ressources imprévues d'une culture, une entreprise "excellente" à Casablanca », in P. D'Iribarne (dir.), *Cultures et mondialisation*, Paris, Seuil, pp. 223-251.

EL KHYARI (A.), 1983, « Capitalisme et Artisanat au Maroc », Casablanca, thèse de doctorat d'État es. sciences économiques, université Hassan II.

ENNAJI (M.), 2007, *Le Sujet et le Mamelouk. Esclavage, pouvoir et religion dans le monde arabe*, Paris, Mille et une nuits.

FEJJAL (A.), 1995, « Changement social et mobilité résidentielle à Fès », in R. Escallier et P. Signoles (dirs), *Les nouvelles formes de la mobilité spatiale dans le monde arabe*, Tours, Urbama-CMMC-Cedej, tome 2, pp. 417-431.

GEERTZ (C.), 1992, *Observer l'Islam. Changements religieux au Maroc et en Indonésie*, Paris, La Découverte (1968).

GÉRARD (E.), 2005, « Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain : des savoirs qui s'imposent et s'opposent », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 163-186.

GODELIER (M.), 1991, « L'objet et les enjeux », in M. Godelier (dir.), *Transitions et Subordinations au capitalisme*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 7-56.

GUESSOUS (C.), 2002, *L'exploitation de l'innocence. Le travail des enfants au Maroc*, Casablanca, Éditions Eddif.

HAMMOUDI (A.), 2001, *Maîtres et Disciples. Genèse et fondements des pouvoirs autoritaires dans les sociétés arabes*, Casablanca, Maisonneuve et Larose, Éditions Toubkal, (1^{ère} éd. anglaise 1977).

HARDY (G.) & BRUNOT (L.), 1925, « L'enfant marocain. Essai d'ethnographie scolaire », *Bulletin de l'enseignement public du Maroc*, Paris, n° 63.

LE TOURNEAU (R.), 1965, *La Vie quotidienne à Fès en 1900*, Monaco, Hachette.

MASSIGNON (L.), 1924, « Enquête sur les corporations musulmanes d'artisans et de commerçants au Maroc (1923-1924) », *Revue du monde musulman*, n° 58, pp. 1-246.

MASSIGNON (L.), 1983 (1^{ère} éd. 1952), « La "Futuwwa", ou "Pacte d'honneur artisanal" entre les travailleurs musulmans au Moyen Âge », in L. Massignon, *Parole donnée*, Paris, Seuil, pp. 349-374.

MATHIAS (J.), 1963, « L'artisanat marocain », *Bulletin économique et social du Maroc*, vol. XXVII, n° 96-97, pp. 55-109.

MEJJATI-ALAMI (R.), 2002, *Le travail des enfants au Maroc*, Unicef-Banque mondiale.

MORICE (A.), 1996, « Le paternalisme, rapport de domination adapté à l'exploitation des enfants », in B. Schlemmer (dir.), *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, Paris, Karthala-Orstom, pp. 269-290.

RICARD (P.), 1924, *Pour comprendre l'art musulman en Afrique du Nord et en Espagne*, Paris, Hachette.

SCHLEMMER (B.), 2006, « Violence sociale et violence économique dans la vie des enfants travailleurs », in M. Bonnet, K. Hanson, M.-F. Lange et alii., *Enfants travailleurs. Repenser l'enfance*, Lausanne, Éditions Page deux, pp. 39-58.

SIGAUT (F.), 1988, *Les Recherches sur la culture technique : rapport au Conseil du patrimoine ethnologique*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.

SIGAUT (F.), 1991, « L'apprentissage vu par les ethnologues. Un stéréotype ? », in D. Chevallier (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 33-42.

STEFENS (S.), 2001, « Le métier volé. Transmission des savoir-faire et socialisation dans les métiers qualifiés au XIX^e siècle (Belgique-Allemagne) », in G. Gayot et P. Minard (éds), *Les ouvriers qualifiés de l'industrie (XVI^e-XX^e siècle), Formation, emploi, migration, Revue du Nord*, coll. Histoire, hors série n° 15, pp. 121-135.

TOUATI (H.), 1994, *Entre Dieu et les hommes. Lettrés, saints et sorciers au Maghreb (17^e siècle)*, Paris, Éditions de l'EHESS.

ZIRARI-DEVIF (M.), 1996, « La hisba au Maroc : hier et aujourd'hui », in H. Bleuchot (dir.), *Les Institutions traditionnelles dans le monde arabe*, Paris, Karthala, pp. 71-85.

Nos auteurs ont publié

NOS AUTEURS ONT PUBLIÉ

Cette rubrique donne à lire la “quatrième de couverture” qui nous est envoyée par des auteurs ayant été publiés par les CRES, des membres du comité de rédaction et du comité scientifique des CRES ou des membres de l’association pour la recherche sur l’éducation et les savoirs (ARES), d’ouvrages publiés (ou co-publiés) par eux, dans l’une des deux langues pratiquées par la revue (français et anglais), portant sur les champs abordés par la revue, et qui sont parus depuis la sortie du précédent numéro.



Aboubacar Abdoulaye BARRO, 2010, *École et pouvoir au Sénégal – La gestion du personnel enseignant dans le primaire* (Préface de Marie-France Lange), Paris, L’Harmattan.

L’ouvrage d’Aboubacar Barro porte sur les politiques publiques d’éducation, en particulier celles relatives à la généralisation de l’enseignement primaire et à la gestion du personnel enseignant de l’éducation de base au Sénégal. Cet ouvrage constitue un travail de recherche original et novateur, car très peu de recherches se sont intéressées au corps enseignant en Afrique et aucune étude sociologique d’envergure n’a été réalisée sur les transformations récentes du statut des enseignants en Afrique noire francophone. Les réformes actuelles (abandon du statut de fonctionnaire, baisse du niveau de recrutement des enseignants et des salaires, etc.) ont pourtant profondément modifié l’accès à la profession et l’exercice du métier d’enseignant. Cet ouvrage constitue le premier travail sur l’émergence et les transformations rapides du corps des « volontaires de l’éducation »... L’auteur décrit avec précision les relations entre la mise en place des Programmes d’ajustement structurel, l’arrêt des recrutements dans la fonction publique et la stagnation ou la baisse des taux de scolarisation... Il analyse les conséquences de la mise en œuvre du projet des volontaires de l’éducation, le rôle des différents acteurs (bailleurs de fonds, État, syndicats), et les modalités du lancement du projet par l’État, et décrypte les discours qui le justifient et le légitiment. Enfin, il aborde de façon plus spécifique la manière dont les trajectoires individuelles des volontaires de l’éducation s’agrègent en un mouvement collectif. La construction

de l'identité professionnelle est perçue comme concomitante de la constitution du groupe professionnel...

Marie-France LANGE

Né au Sénégal en 1976, Aboubacar Abdoulaye BARRO est Docteur en Sociologie de l'Université Bordeaux 2. Spécialiste de l'éducation, il est depuis 2008 chercheur associé à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) et membre de l'Association de recherche pour l'éducation et les savoirs (Ares).

Isabelle DANIC, Olivier DAVID & Sandrine DEPEAU (dir.), 2010, *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Les travaux sur l'enfance et la jeunesse se sont multipliés depuis les années soixante. Pour autant la prise en compte de l'espace et en particulier des espaces de vie reste souvent balbutiante, marginale ou encore trop générale alors même que les conditions et le cadre de vie jouent un rôle de plus en plus fondamental dans le développement des individus et des sociétés. Quels sont aujourd'hui les espaces de l'enfance et de la jeunesse ? Comment évoluent-ils ? Comment ces espaces avec la diversité des dimensions qui les constituent participent-ils au développement et à la socialisation des enfants et des jeunes ? Quels regards permettent-ils de porter sur l'enfance, la jeunesse et leur place dans les sociétés d'aujourd'hui ? Quelles sont les formes et pratiques des espaces quotidiens aujourd'hui et comment participent-elles à la représentation de l'espace des enfants et des jeunes ? Au-delà des périmètres géographiques et du cadre matériel, les espaces de vie sont aussi définis à partir de la vie sociale qui y prend place et des relations interpersonnelles (tout autant verticales qu'horizontales). Dans quelles mesures ces relations aux autres concourent-elles, délimitent-elles, ou encore produisent-elles les espaces de vie des enfants et des jeunes ? Observe-t-on des transformations des rapports interpersonnels dans les espaces de vie d'aujourd'hui et comment sont-elles vécues ? Enfin, l'exploration des rapports à l'espace des enfants et des jeunes suppose de considérer en amont tout autant les modèles de l'enfance que leur prise en compte dans les sociétés, en particulier par les politiques publiques. L'ouvrage réunit ici un ensemble de textes où les enfants et les jeunes sont observés et questionnés dans des espaces de vie variés, parfois très spécifiques de l'échelle micro (le logement) à l'échelle plus large comprenant le quartier, la ville, etc. dans des contextes internationaux originaux. Une sélection de textes qui permet autant de faire un état des lieux sur le rôle des espaces quotidiens dans la vie et le développement des enfants et des jeunes dans les sociétés contemporaines que de sensibiliser, grâce à l'approche pluridisciplinaire, aux démarches

méthodologiques et empiriques, parfois très singulières, entreprises pour saisir et questionner le rapport à l'espace.

Isabelle DANIC est maître de conférences en sociologie à l'université Rennes 2.
Olivier DAVID est maître de conférences en géographie à l'université Rennes 2.
Sandrine DEPEAU est chargée de recherches au CNRS.

Hocine KHELFAOUI (éd.), 2009, « The Conséquence of the Bologna Process in Africa / Les conséquences du processus de Bologne en Afrique », *Journal of Higher Education in Africa / Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, vol. 7, n° 1 & 2.

Sommaire

Introduction : Le Processus de Bologne en Afrique : globalisation ou retour à la « situation coloniale » ?

Hocine Khelfaoui

Introduction : The Bologna Process in Africa: Globalization or Return to "Colonial Situation"?

Hocine Khelfaoui

Can the Bologna process Make The Move Faster towards The Development of an International Space for Higher Education where Africa would Find its Place?

Jean-Émile Charlier et Sarah Croché

Réforme LMD au Maghreb : éléments pour un premier bilan politique et pédagogique

Ahmed Ghouati

Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : déclinaison locale d'une Réforme « globale »

Jean-Alain Goudiaby

Défis du passage au LMD dans les universités congolaises. Cas de l'Université de Kinshasa

Pascal Kapagama Ikando

L'appui de la France à la Réforme de l'ES au Maroc : quelles finalités et quels enjeux ?

Abdelfettah Benchenna

L'adoption du « système LMD » par les universités du Cameroun : enjeux, contraintes et perspectives

Yves Bertrand Djouda Feudjio

Globalization, the Bologna Process and African Universities: Limits and Contradictions of Market-oriented Higher Education Reforms

Isaac N. Obasi et Akinpelu O. Olutayo

Le « système LMD » en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité
Nouria Benghabrit-Remaoun et Zoubida Rabahi-Senouci

Marc PILON, Jean-Yves MARTIN & Alain CARRY (éds.), 2010, *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*, Paris, Édition des archives contemporaines.

À Paris, le 10 décembre 1948, le droit à l'éducation fut reconnu par l'Assemblée Générale des Nations-Unies comme un droit fondamental de toute personne humaine. Ce droit nouveau, intégré à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme dans son article 26, se trouve ainsi mis au même niveau que tous les autres droits garantissant l'égalité entre personnes et le plein exercice des libertés publiques et individuelles. La première phrase de cet article 26 pose donc sans ambiguïté le principe universel que « toute personne a droit à l'éducation ».

Ce droit individuel implique des engagements, des devoirs collectifs (aux niveaux familial, communautaire, national et international), il revêt un caractère multidimensionnel, à travers ses aspects historiques, politiques, juridiques, économiques, démographiques, culturels, linguistiques, pédagogiques, philosophiques ou encore éthiques. Cet ouvrage ne saurait avoir la prétention de les aborder tous. Combinant réflexions théoriques et approches empiriques, il interroge l'universalité du droit à l'éducation, à travers des regards croisés sur des situations renvoyant à des contextes très différents (France, Mexique, Haïti, Viêt-nam, Maroc, Côte d'Ivoire, Bénin, Burkina Faso, Togo, Ghana, Madagascar). Riche d'une quinzaine de contributions, complétée par une postface, l'ouvrage aborde ces questions en trois temps : d'abord en interrogeant le concept même de droit à l'éducation, ensuite à travers des analyses de l'effectivité du droit à l'éducation dans divers pays du « Sud », enfin en questionnant les types de mesure qui en sont faits.

Marc PILON, *démographe, directeur de recherche de l'IRD, UMR196 CEPED, Paris Descartes-Ined-IRD, travaille depuis une quinzaine d'années sur l'analyse des pratiques familiales en matière de scolarisation en Afrique sub-saharienne.*

Jean-Yves MARTIN, *sociologue, directeur de recherche émérite de l'IRD, spécialisé depuis une quarantaine d'années sur le champ des politiques d'éducation (Afrique sub-saharienne et Asie du Sud-Est).*

Alain CARRY, *économiste-historien, chercheur CNRS, UMR8596 Centre Roland Mounier, CNRS-Université Paris Sorbonne, consacre ses travaux à l'histoire financière de l'éducation en Europe.*

Annie VINOKUR et Carole SIGMAN (coord.), 2010, « L'enseignement supérieur entre nouvelle gestion publique et crise systémique », *Économies et sociétés – Cahiers de l'ISMÉA*, tome XLIV, n° 4, « Hors-Série », HS n° 43.

Sommaire

Présentation

A. Vinokur et C. Sigman

Savoirs et pouvoirs : « le grand basculement » ?

A. Vinokur

La Nouvelle gestion publique en perspective : une confrontation Angleterre-Autriche

A. Scott

2010 : l'odyssée de l'« espace européen de la connaissance ». Comment la stratégie de Lisbonne gouverne les politiques d'enseignement supérieur

I. Bruno

Un socialisme académique ?

A. Mitterle

La montée de l'« État-entrepreneur de l'enseignement supérieur » et l'hybridation public-privé. L'exemple de la Russie

C. Sigman

La fin du modèle de financement américain : comment le remplacer ?

C. Newfield

L'impact de la crise financière sur la politique d'éducation supérieure au Royaume-Uni

A. West, E. Barham avec A. West

La mobilité internationale des étudiants mexicains dans la crise

S. Didou

Nouvelle gestion publique et marché international de l'enseignement supérieur : de la mobilité des étudiants à la mobilité des établissements

T. Soulas

Résumés/Abstracts

Analyse des invitations de chercheurs étrangers par l'EHESS. Compétences reconnues et clivages Nord-Sud

Wiebke KEIM

Cet article est consacré à l'analyse empirique de la division inégale du travail scientifique dans sa dimension internationale, telle qu'elle s'exprime dans les formes d'échanges et de communications entre chercheurs des pays du Nord et du Sud. Après une rapide présentation du problème dans la littérature actuelle, on analysera, sous l'angle de cette problématique, des données empiriques concernant les pratiques d'invitations de chercheurs étrangers à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) à Paris. Nous vérifierons que les domaines de compétences pour lesquels les chercheurs sont invités cantonnent ceux venant des continents du Sud à présenter, dans leur majorité, des données géographiques et thématiques locales, alors que ce sont, en général, les collègues travaillant dans des institutions des pays nord atlantiques qui contribuent plus considérablement à l'élaboration théorique générale.

Mots clés : sociologie des sciences, sciences sociales, échanges scientifiques, relations Nord-Sud, division du travail scientifique, découpage disciplinaire, EHESS.

Coopération scientifique et débat sur les « sciences sociales africaines » au CODESRIA

Aboubacar Abdoulaye BARRO

L'objectif principal de ce travail est de montrer que, malgré la dépendance de la recherche du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) aux financements du Nord, des travaux originaux y sont menés. Le manque de moyens financiers, la limitation des libertés académiques dans les universités africaines, la forte présence d'une diaspora intellectuelle du Codesria dans les pays du Nord n'ont pas empêché l'institution de légitimer son discours en Afrique. Cette posture "contre-hégémonique" a créé beaucoup de tensions avec des chercheurs du Nord, en particulier des africanistes, et au sein du Codesria. Les nombreuses polémiques sur la volonté de ses intellectuels, depuis sa naissance, de construire des « sciences sociales africaines » s'expliquent non seulement par leur position critique à l'égard du Nord, mais aussi par les limites d'un tel agenda dans un contexte globalisé.

Mots clés : Afrique, sciences sociales, panafricanisme, Codesria, rapports Nord-Sud, hégémonie, globalisation.

De la dépendance académique à l'auto-ostracisme de travail intellectuel : le cas de la sociologie au Pakistan

Imran SABIR

Le rôle et la nature du travail intellectuel dans le processus de production de savoirs dans le monde globalisé d'aujourd'hui sont souvent étudiés et discutés en référence aux divisions nationales du travail scientifique. Toutefois, les tendances inégales des divisions du travail intellectuel entre les pays du Nord et du Sud nous conduisent à jeter un regard critique sur ce processus. Dans cet article, nous allons explorer le cas de la sociologie au Pakistan, qui peut être caractérisé comme quasi-isolé, comme un savoir "désuet", et comme une discipline statique d'un point de vue cognitif et institutionnel. Les données tirées du *Science Citation Index* (ICS) suggèrent que la sociologie au Pakistan par rapport aux autres pays développés n'a nourri en aucune manière le processus de la division internationale du travail dans la recherche scientifique ; excepté pour une brève période – la naissance de la discipline – la division internationale du travail scientifique n'a pas concerné le Pakistan, en raison du peu d'intérêt des sociologues pakistanais ou de leur expérience sociale et historique. Les facteurs à l'origine du faible développement de la sociologie au Pakistan remontent à son histoire coloniale et post-coloniale.

Mots clés : dépendance académique, division du travail intellectuel, sociologie, Pakistan, colonialisme, Index de citation des sciences.

Une tentative de coopération indépendante.

Formation d'une équipe de recherche en mathématiques à Alger (1966-78)

Amar EL KOLLI et Martin ZERNER

Cet article est un témoignage sur la formation d'une équipe de recherche en mathématiques à Alger de 1966 à 1978. La première partie est descriptive. Après un bref état des lieux au lendemain de l'indépendance, nous relatons les circonstances du lancement d'un troisième cycle, son thème, son organisation et les difficultés rencontrées. Nous expliquons pourquoi et comment l'année universitaire 1972-73 a marqué un double tournant dans la vie et la structure de l'équipe. La seconde partie réunit quelques réflexions fondées sur les éléments de la première. Nous nous intéressons aux motivations des différents acteurs et examinons les obstacles rencontrés lors de la mise en place du projet. Nous nous attachons en particulier à souligner l'impact de la formation en France, érigée en dogme chez nombre de mathématiciens. Enfin, nous indiquons les circonstances qui nous ont conduit à penser qu'on pouvait venir à bout, au moins partiellement, de certains de ces obstacles.

Mots clés : coopération algéro-française, laboratoire, formation, recherche, troisième cycle.

La recherche en Argentine : entre isolement et dépendance

Pablo KREIMER

Cet article cherche à rendre compte d'une tendance émergente configurant "la nouvelle division internationale du travail scientifique". La première partie présente un résumé historique de l'internationalisation des sciences en Amérique latine, dans le but de montrer que, depuis le dernier quart du XX^e siècle, nous sommes face à une nouvelle configuration : si, jusqu'alors, les rapports entre chercheurs du "centre" et ceux de la "périphérie" laissaient à ces derniers une petite marge de manœuvre, ils ont désormais pris la forme d'un "contrat fermé" du type "à prendre ou à laisser". Ainsi, les chercheurs d'élite des pays "non hégémoniques" sont-ils de plus en plus invités à faire partie des *consortia* internationaux, mais les conditions d'accès sont de plus en plus strictes et les marges de négociation restreintes tendent vers zéro. La seconde partie illustre cette configuration en présentant trois cas différents de l'Argentine : la recherche sur l'environnement dans la Patagonie, la recherche en biologie moléculaire sur la maladie de Chagas, enfin la physique du plasma à l'Université du Centre de la Province de Buenos Aires.

Mots clés : Amérique latine, internationalisation des sciences, production des connaissances.

La mobilité internationale des ressources humaines hautement qualifiées au Mexique face à la crise économique internationale

Sylvie DIDOU AUPETIT

Dans cet article, nous évaluons quelques tendances récentes qui ont caractérisé la mobilité des ressources hautement qualifiées, principalement des titulaires d'un doctorat, en provenance du Mexique, dans le cadre d'une migration massive entre ce pays et la zone OCDE. Nous analysons quels ont été les facteurs de politique publique qui ont favorisé la mobilité étudiante et professionnelle et nous décrivons l'état du débat public et des connaissances sur le thème de la fuite des cerveaux. Nous nous penchons ensuite sur les impacts de la crise économique de 2008 sur l'éventuel retour des diplômés universitaires dans leur pays d'origine et sur le fonctionnement des réseaux académiques internationaux.

Mots clés : Mexique, fuite des cerveaux, migration qualifiée, mobilité étudiante, politiques de retour et organisation de diasporas.

Le *coaching* scolaire à destination des élèves du secondaire. L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité

Anne-Claudine OLLER

Cet article se penche sur l'émergence d'un nouvel outil de la demande scolaire : le *coaching* scolaire. Différentes méthodes ont été mobilisées pour réaliser le travail de terrain :

entretiens semi-directifs, observations participantes et dépouillement de dossiers de "coachs" à visée statistique. Après avoir questionné la définition que donnent les *coachs* scolaires de leur pratique, cet article s'intéresse au public du *coaching* scolaire : à quoi font appel le *coaching* scolaire et ses discours chez les individus ? Il est ainsi possible de constater que c'est l'ensemble des discours des *coachs* scolaires qui rencontrent certains individus. Ces derniers mobilisent des stratégies éducatives dans un souci de compétition scolaire accrue. Ils sont également réceptifs aux discours critiques du système scolaire. Ainsi, les discours du *coaching* scolaire trouvent une résonance en ces individus dotés de dispositions familiales, scolaires et économiques particulières.

Mots clés : *coaching* scolaire, demande scolaire, dispositions familiales.

Réformer les lycées français de l'extérieur.

Les fonctions culturelles et sociales des Bourses Zellidja (1939-1972)

Éric PASSAVANT

Les bourses de voyage Zellidja, attribuées entre 1939 et 1972, avaient pour ambition de façonner le caractère et la personnalité de lycéens afin qu'ils forment une élite d'hommes d'action ouverts sur le monde. Elles sont alors financées par l'architecte Jean Walter, qui a joué un rôle dans les mouvements de réforme sociale du début du vingtième siècle, et organisées par l'inspecteur général Louis François, promoteur des méthodes actives dans l'enseignement secondaire. L'analyse des archives et des entretiens réalisés avec d'anciens lauréats montre que ces bourses recrutaient selon la logique de l'élitisme républicain. Pour les jeunes issus de la bourgeoisie, qui sont majoritaires, elles prolongent des dispositifs de socialisation familiale en vue de l'occupation de positions dominantes. Pour les lycéens plus modestes, elles sont vécues comme une rupture dans le cours de l'existence qui favorise une ouverture des avenir possibles.

Mots clés : formation par le voyage, Bourses Zellidja, réforme, élitisme républicain.

Détenteurs et voleurs du savoir.

Changements et diversité des relations maître/apprenti dans un artisanat marocain

Baptiste BUOB

Dès les débuts du XX^e siècle, la littérature scientifique traitant du Maroc a pris pour habitude de décrire la relation qui s'instaure entre enfants et adultes dans l'artisanat à travers le prisme de l'exploitation. Fondées sur une réalité manifeste, certaines de ces analyses brossent cependant un tableau d'une trop grande partialité : en excluant certaines caractéristiques de la relation d'apprentissage, ces travaux donnent à penser une situation toujours dramatique et inadmissible, une situation dans laquelle les activités des adultes

se font systématiquement contre celles des enfants. À partir du cas de la dinanderie de Fès, la présente réflexion propose de nuancer ce propos en traitant successivement de deux situations d'apprentissage coexistantes : d'une part, une forme de transmission sous-tendue par l'acquisition de savoir-faire complexes propre à une ethnothéorie de l'apprentissage qui déborde largement les frontières de l'artisanat marocain ; d'autre part, l'apprentissage d'un travail ouvrier mobilisant de façon mécanique des savoir-faire aisés à acquérir et mettant en lumière les transformations socioéconomiques qui se sont largement opérées dans le milieu artisanal.

Mots clés : Maroc, dinanderie, industrialisation, apprentissage, exploitation, "pédagogie de la privation".



**An analysis of invitations of foreign researchers to the EHESS.
Recognized competencies and the North-South divides**

Wiebke KEIM

This article presents an empirical analysis of the unequal international division of labour within the social sciences, noticeable in the forms of exchange and communication between researchers of Northern and Southern countries. After a brief review of current literature, empirical data concerning the practice of inviting foreign researchers to the *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) in Paris are analysed. The article shows in how far the areas of competency for which researchers are invited, limits those coming from the continents of the South to presenting, in their majority, local themes, while their colleagues affiliated to north-Atlantic institutions contribute more considerably to general theory-building.

Key words: sociology of sciences, social sciences, scholarly exchange, North-South-relations, unequal division of scientific labour, disciplinary divide, EHESS.

Scientific Cooperation and Debates on "African Social Sciences" at CODESRIA

Aboubacar Abdoulaye BARRO

This main goal of this paper is to show that despite CODESRIA's (Council for the Development of Social Science Research in Africa) dependency on funding from donor agencies in the West, original scholarship is being produced by the organization. The scarcity of financial resources, the limitation of academic freedom in African universities, and the strong presence of a Codesria intellectual Diaspora in the West, do not prevent the

organization from legitimizing its discourse in Africa. This “counter-hegemonic” position has created numerous tensions among scholars in the West, Africanists in particular, and within Codesria itself. Since Codesria’s establishment, the many controversies surrounding its intellectuals’ mission to build “African social Sciences” can be explained by their critical attitude towards Western scholars, but also by the limitations of such an agenda in globalised context.

Key words: Africa, social sciences, panafricanism, Codesria, North/South relationships, hegemony, globalization.

From Academic Dependency to Self-ostracism of Intellectual Labor: The Case of Sociology in Pakistan

Imran SABIR

The role and nature of intellectual labor in the knowledge production process in today’s globalized world is frequently studied and discussed with reference to national divisions of scientific labor. However, unequal patterns of such labor divisions among the countries of South and North urge us to look critically at this process. In this article we will explore the case of Sociology in Pakistan which may be characterized by quasi-isolation and outdated knowledge, and as cognitively and institutionally static. Our findings from Science Citation Index (SCI) suggest that Pakistani sociology as compared to other developed countries has nourished in no significant manner the concert of international division of labor in scientific research, and except for a brief period at the discipline’s birth, the international division of scientific labor has failed to interact with Pakistan either through extracting little of interest from Pakistani sociologists or from their social and historical experience. Reasons for the dismal state of Sociology in Pakistan are traced back to its colonial and post-colonial history.

Key words: academic dependency, division of intellectual labor, Sociology, Pakistan, colonialism, Science Citation Index.

An attempt of independent co-operation. Creation of a mathematical research team in Algiers (1966-78)

Amar EL KOLLI et Martin ZERNER

This article relates the creation of a mathematical research team in Algiers from 1966 to 1978. The first part is descriptive; we describe the circumstances of the launching of a graduate curriculum and the difficulties we met. We explain why and how the academic year 1972-73 appears as a double turning point in the life and the structure of the team. The second part puts together a few reflections based on elements contained in the

first one. We are interested in the motivations of the various actors and we examine the obstacles we met in implementing this project. In particular, we emphasize the impact of the training in France, which is a genuine dogma for many mathematicians. Finally, we indicate the circumstances, which led us to think that we could overcome, in part at least, some of these obstacles.

Key words: algerian-french co-operation, laboratory, education, research, graduate curriculum.

Scientific research in Argentina : between isolation and dependence

Pablo KREIMER

This paper aims to explain an emerging tendency, called «new international division of scientific work». The first part presents a historical review of the internationalization of sciences in Latin America, in order to show that, since the last quarter of XXth Century, we are facing a new configuration: if, until then, the links between “central” and “peripheral” scientists leaved to the latter little room to negotiate; it took from then on the form of a “closed contract”, that is to say “take it or leave it”. Thus, the more prestigious scientists from “non hegemonic” countries are growingly invited to take part of international consortia, but accessing conditions are growingly strict and the room to negotiate tends to zero. The second part illustrates this configuration through the presentation of three different cases in Argentina: the environmental research in Patagonia; the research in molecular biology on Chagas Disease; and plasma physics at the University of the Center of the Province of Buenos Aires.

235

Key words: Latin America, internationalization of sciences, knowledge production.

International mobility of highly skilled in Mexico and international economic crisis

Sylvie DIDOU AUPETIT

In this paper, we will try to evaluate some recent trends, characteristics of highly skilled migrants, mainly doctorate recipients, between Mexico and OECD geographical zone, in the framework of a massive migration. We will analyze the elements of public policies which had have positive repercussions on student and professional mobility, taking into account the current state of the debate and the knowledge on brain drain. We will track finally the impacts of economic crisis of 2008 on the returns to origin country of university alumni and graduates and on the international academic networks “organization”.

Key words: Mexico, brain drain, skilled migration, student mobility, return and diaspora's organization policies.

**Academic coaching to the pupils of secondary school:
The emergence of a practice of accompaniment in the schooling**

Anne-Claudine OLLER

This article looks at a newly emerging factor which is influencing parents' expectations of the school system: academic coaching. Different fieldwork methods were used: semi-directive interviews with coaches and with "coached" individuals, participant observation and statistical analyses of "coached" individuals' files, which are held by the «coaches». After examining the coaches' definition of their activity, this article focuses on the type of people who receive academic coaching. Who does academic coaching appeal to? Coaches target certain types of people and this is obvious when we analyse their discourse, etc. interviews. Academic coaching is one strategy which parents, students and other «coached» individuals use to deal with an increasingly competitive academic context. They are receptive to discourse which criticizes the school system. We argue in this paper that there is a correlation between on the one hand, their choice of coaching as a strategy and, on the other hand, their level of education, family background, and socio-economic class.

Key words: academic coaching, academic expectations, family background.

**To reform french secondary schools from the outside.
The cultural and social functions of Zellidja's grants**

Éric PASSAVANT

The aim of Zellidja's scholarships for going abroad granted between 1939 and 1972 was shape both character and personality of secondary school pupils and the best way to become part of the elite of men of action with outlooks on the world broadened. They were backed financially by Jean Walter, the architect who played a part in the social reforms movements at the beginning of the twentieth century and organized by the general inspector Louis François, the instigator of the active methods in secondary schools. The analysis of the archives and of the interviews of formes scholarship holders reveals that these grants were given according to the logic of the republican elitism. For the young people from the bourgeoisie, in most cases, they were the continuity of the family socialization plans whose goal was to reach the highest positions. For the most modest secondary pupils they were felt like a change in the course of life, a change which was supposed to favour the opening to so many possible futures.

Key words: training through travelling, Zellidja's grants, reforms, republican elitism.

Withholding and stealing knowledge.

Change and variability of master/apprentice relations among Moroccan artisans

Baptiste BUOB

From the beginning of the 20th century, the scientific literature on Morocco has described the relations between children and adults among artisans in terms of exploitation. While founded on certain undeniable realities, many of these analyses provide an overly biased view: by excluding certain aspects of the apprentice relationship, they describe a dramatic and unacceptable situation, in which adult activities are systematically opposed to those of children. Taking copper workers in Fez as an example, this article aims to temper this idea by considering two co-existing learning situations: on the one hand, a form of transmission founded upon the acquisition of complex know-how deriving from an ethno-theory of learning that stretches beyond the bounds of the Moroccan craft industry, and on the other hand, the learning of factory worker-like procedures that make use of easily acquired know-how and that shed light on recent socioeconomic transformations.

Key words: Morocco, copperware, industrialisation, learning, exploitation, “pedagogy of deprivation”.

Sommaire CRES n° 1 (septembre 2002)

DOSSIER

Écoles et “jeunes” dans les médias du Sud

Coordonné par Étienne GÉRARD et Laurence PROTEAU

Les “jeunes” en mots. Discours journalistiques et enjeux politiques en Afrique

Étienne GÉRARD et Laurence PROTEAU

Sociologie de la production de l'information. Retour sur quelques expériences de recherche

Dominique MARCHETTI

Presse et institution scolaire : une co-construction de l'information sur l'École à la Réunion

Éliane WOLFF

L'enseignement et la jeunesse vus par l'intelligentsia marocaine

Bernard SCHLEMMER

École et devenir au Maroc : regards journalistiques sur l'avenir des diplômés

Étienne GÉRARD

Politiques scolaires et choix de carrière : l'École algérienne vue par les médias

Hocine KHELFAOUI

Dix ans d'École vus par *Jeune Afrique*

BÉNÉDICTE KAIL

Entre instrumentalisation et autonomisation. Journalistes et militants dans les luttes scolaires et universitaires au Sénégal et au Burkina Faso

Pascal BIANCHINI

La rhétorique journalistique. À propos d'une “crise” scolaire en Côte-d'Ivoire

Laurence PROTEAU

L'École au Congo-Brazzaville vue par *La Semaine Africaine* (1989-1999)

Suzie GUTH

La presse catholique et l'éducation :

les représentations contrastées de l'école et de la jeunesse en Côte-d'Ivoire

Éric LANOUE

HORS-THÈME

Coordonné par Arlette MEUNIER

L'amour du dictionnaire. À propos du rapport des classes populaires à l'École et à ses produits

Bertrand GEAY

La “fabrique” de la démocratisation scolaire : indicateurs statistiques et “consignes” d'évaluation

Sandrine GARCIA

COMPTE-RENDUS DE LECTURE

RÉSUMÉS/ABSTRACTS

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex

Veuillez joindre un chèque de 18 euros libellé à l'ordre de l'ARES

revue.cres@yahoo.fr

Sommaire CRES n° 2 (septembre 2003)

DOSSIER

La “déscolarisation” en France : l’invention d’un “problème” social ?

Coordonné par Bertrand GEAY et Arlette MEUNIER

Enjeux et usages de la “déscolarisation”

Bertrand GEAY et Arlette MEUNIER

Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle.

La construction du regard sur le “déscolarisé”

Bertrand GEAY

À propos de la “déscolarisation” : de l’injonction “partenariale” aux résistances professionnelles

Arlette MEUNIER

La construction sociale de la “déscolarisation” :

examen d’un dispositif départemental de signalement de l’absentéisme

Jean-Paul GÉHIN

L’invention d’une nouvelle catégorie de classement et d’action :

la “déscolarisation”, ses spécialistes et ses dispositifs

Laurence PROTEAU

Le traitement social de la “déscolarisation” :

une redistribution des populations à problèmes

Claude THIAUDIERE

“Désertion scolaire” et absentéisme dans l’école de Jules Ferry

Guy BRUCY

HORS-THÈME

Coordonné par Agnès PÉLAGE

Les “enfants du hasard” ? Les voies d’accès à l’école à l’époque coloniale.

Le cas des diplômés de l’École normale William Ponty

Jean-Hervé JÉZÉQUEL

Student Politics in South Africa.

An Overview of Key Developments from 1960

Gabriel CELE and Charlton KOEN

La validation des acquis de l’expérience, levier de transformation de l’enseignement supérieur

Frédéric NEYRAT

COMPTE-RENDUS DE LECTURE

Coordonné par Yann LEBEAU

RÉSUMÉS/ABSTRACTS

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :
Association pour la recherche sur l’éducation et les savoirs
32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex
Veuillez joindre un chèque de 18 euros libellé à l’ordre de l’**ARES**
revue.cres@yahoo.fr

Sommaire CRES n° 3 (octobre 2004)

DOSSIER

Écoles publiques, Écoles privées au “Sud” : usages pluriels, frontières incertaines

Coordonné par Suzie GUTH et Éric LANOUE

Espaces publics et privés d'éducation

Suzie GUTH et Éric LANOUE

Public, privé... ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation

Annie VINOKUR

Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au *daara*, les modèles et leur réplique

Jean-Émile CHARLIER

L'enseignement privé français au Sénégal et *l'effet établissement*

Suzie GUTH

Les écoles catholiques et la construction des “identités scolaires” en Côte d'Ivoire

Éric LANOUE

Public et privé dans l'enseignement supérieur au Mexique. Tensions et complémentarités

Sylvie DIDOU AUPETIT

Le *Malam* et le commerce de la lettre. L'expérience des *English-Arabic schools* (Nord Ghana)

Martin VERLET

Enseignement privé et enseignement public au Rwanda. Un historique

Pierre ERNY

L'évolution du champ scolaire au Burkina Faso : entre diversification et privatisation

Marc PILON

La mesure statistique et ses limites : l'exemple du système scolaire malgache

Marie-Christine DELEIGNE

HORS-THÈME

Coordonné par Abel KOUVOUAMA

La formation continue à l'Université. Logique républicaine ou logique libérale ?

Catherine AGULHON

Une injonction d'individuation en actes.

L'action des “conseillers” en entreprise d'entraînement en France

Cédric FRÉTIGNÉ

COMPTE-RENDUS DE LECTURE

Coordonné par Bernard SCHLEMMER

RÉSUMÉS/ABSTRACTS

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex

Veuillez joindre un chèque de 18 euros libellé à l'ordre de l'ARES

revue.cres@yahoo.fr

Sommaire CRES n° 4 (octobre 2005)

DOSSIER

Formations professionnelles au Nord et au Sud : politiques et pratiques

Coordonné par Catherine AGULHON

Enjeux, conflits et contradictions des modes de formation professionnelle au Nord et au Sud

Catherine AGULHON

L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques

Guy BRUCY

L'offre des diplômes professionnels de l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires

Fabienne MAILLARD

La VAE à l'Université française : entre savoirs et "expérience"

Françoise ROPÉ

L'"économie" de la formation.

Rapports entre entreprises, marché et contenus de formation en France

Xavier ZUNIGO

Les restructurations de la formation supérieure en Grande-Bretagne :

réponses aux besoins des employeurs ou régulation de l'accès à l'enseignement supérieur ?

Brenda LITTLE et Yann LEBEAU

Les "formations-impasses" en entreprise dans les pays en développement :

le cas des enfants travailleurs

Magali DECROSSAS

Trajectoires scolaires et professionnelles : le cas du télé-marketing au Brésil

Isabel GEORGES

Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain.

Des savoirs qui s'imposent et s'opposent

Étienne GÉRARD

HORS-THÈME

Coordonné par Sandrine GARCLA

La place de l'État en Afrique selon la Banque mondiale :

les limites d'une politique néo-libérale "amendée"

Nadir ALTINOK et Tarik LAKHAL

La "privatisation" des universités nationales japonaises

Christian GALAN

NOTES ET COMPTE-RENDUS DE LECTURE

Coordonné par Françoise ROPÉ

RÉSUMÉS/ABSTRACTS

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex

Veillez joindre un chèque de 20 euros libellé à l'ordre de l'ARES

revue.cres@yahoo.fr

Sommaire CRES n° 5 (octobre 2006)

DOSSIER

Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud

Coordonné par Yann LEBEAU

Les universités, espaces de médiation du global au local

Yann LEBEAU

Accès et admission à l'enseignement supérieur : contraintes globales, réponses locales ?

Gaële GOASTELLEC

On the Possibility of Life after Limbo: a commentary on Knowledge, Institutions and Society in Eastern Europe Since the Demise of communism

Voldemar TOMUSK

L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires

Sandrine GARCIA

La "professionnalisation" des formations universitaires en France.

Du volontarisme politique aux réalisations locales

Dominique MAILLARD et Patrick VENEAU

Higher Education and Social Transformation in South Africa. Since the Fall Apartheid

Thiven REDDY

The Reform of the Academic Profession in South Africa in the Context of Historical Legacies and Global Pressures

Beverly THAVER

L'université et les universitaires dans les mutations politiques et éducatives au Cameroun

Luc NGWÉ, Hilaire De PRINCE POKAM, Albert MANDJACK et Ernest FOLEFACK

La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne

Roser CUSSÓ

Le programme Erasmus en France, en Italie et en Angleterre :

sélection des étudiants et compétences migratoires

Magali BALLATORE

HORS-THÈME

Coordonné par Bernard SCHLEMMER

Jugements étudiants sur l'intérêt des études :

quelques enseignements tirés d'une comparaison internationale

Alain FERNEX et Laurent LIMA

L'Église catholique, l'État et le fait scolaire au Burkina Faso.

Les processus de scolarisation des populations lobi

Stéphanie BAUX

L'ordinaire du congrès. Structures, fonctions et interactions d'un rituel syndical

Bertrand GEAY

NOTES ET COMPTE-RENDUS DE LECTURE

Coordonné par Catherine AGULHON

RÉSUMÉS/ABSTRACTS

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex

Veillez joindre un chèque de 20 euros libellé à l'ordre de l'ARES

revue.cres@yahoo.fr

Sommaire CRES n° 6 (octobre 2007)

DOSSIER

Savoirs et Expériences

Coordonné par *Françoise ROPÉ et Bernard SCHLEMMER*

Pratiques, expériences, savoirs : nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations

Françoise ROPÉ et Bernard SCHLEMMER

I. Transformations des missions et des schèmes de pensée dans la sphère éducative

Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale

Fabienne MAILLARD

Évaluer les savoirs de l'expérience. Une entreprise en questionnement à l'université

Isabelle CHERQUI-HOUOT

L'incertitude professionnelle contre la rationalisation scolaire. Le cas paradigmatique des écoles de comédiens

Serge KATZ

Des savoirs critiques aux savoirs pour l'entreprise – ou : La normalisation d'un département universitaire d'écon

Brice LE GALL

II. Savoirs d'expériences, savoirs académiques et nouvelles hiérarchies

Savoirs, expériences et élaboration de nouvelles normes par les pouvoirs publics dans l'enseignement supérieur

Colette GRANDGÉRARD

La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français de la Troisième République : le cas des langues étrangères

Marie-Pierre POULY

Les savoirs du développement industriel – Le cas du Guangdong

Jean RUFFIER

III. Pratiques et expériences au travail

Entreprise de légitimation et de délégitimation des savoirs scolaires et "de terrain" dans l'univers du travail social

Jean-François GASPARD

Enfants travailleurs au Portugal et au Pérou : diversité des expériences, acquisition de savoirs et de savoir-faire

Antonella INVERNIZZI

Savoirs d'expérience, savoirs sociaux : le rapport entre origines et valeurs selon le genre au Brésil

Robert CABANES et Isabel GEORGES

IV. Ce que savoir-faire veut dire – Reconnaissances des expériences ?

L'expérience professionnelle au prisme du rapport de genre

Louis-Marie BARNIER

Les critères de sélection de la main-d'œuvre et le jugement sur les compétences des candidats à l'embauche au Canada : quelques éléments d'analyse

Mircea VULTUR

La reconnaissance de la qualification dans le travail ouvrier : l'expérience est-elle une compétence ?

Séverine MISSET

De l'expérience reconnue à l'expérience déniée

Guy BRUCY

HORS-THÈME – Coordonné par Étienne GÉRARD

La scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts et logiques paysannes gourmantché à Burkina-Faso

Sophie LEWANDOWSKI

La double rupture – Migration forcée des paysans kurdes et déscolarisation

Fadime DELI

NOTES ET COMPTE-RENDUS DE LECTURE – Coordonné par Bénédicte KAIL

NOS AUTEURS ONT PUBLIÉ – Coordonné par Bernard SCHLEMMER

RÉSUMÉS/ABSTRACTS

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs
32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex
Veuillez joindre un chèque de 20 euros libellé à l'ordre de l'ARES
revue.cres@yahoo.fr

Sommaire CRES n° 7 (octobre 2008)

DOSSIER

Intégration éducative des minorités en Amérique latine

Coordonné par Sylvie DIDOU AUPETIT

L'enseignement supérieur indigène en Amérique latine : levier de changement, utopie ou chimère ?

Sylvie DIDOU AUPETIT

Who are the Blacks? The Question of Racial Classification in Brazilian Affirmative Action Policies in Higher Education

Luisa-Farah SCHWARTZMAN

Différence culturelle, interculturalité et enseignement supérieur en Amérique latine.

Profil et contribution de certaines universités indigènes de la région andine

Daniel MATO

Action affirmative pour étudiants indigènes au Pérou : ambiguïtés et potentiel

Juan ANSION

Discriminations positives, enseignement supérieur et peuples indigènes au Brésil : un survol

Antonio Carlos DE SOUZA LIMA

Les universités interculturelles au Mexique.

Une contribution à une meilleure équité dans le système d'enseignement supérieur ?

Sylvia SCHMELKES

Les étudiants indigènes dans l'enseignement supérieur au Chili.

Le cas de l'Université de La Frontera

Maria Elena GONZÁLEZ PLITT

Sociologie de l'éducation et éducation prioritaire : quelles influences ?

Martine KHERROUBI

Diversification des élites et repositionnement organisationnel.

Le cas des politiques d'ouverture sociale en France et d'*outreach* en Angleterre

Annabelle ALLOUCH et Hélène BUISSON-FENET

HORS-THÈME

Coordonné par Catherine AGULHON et Bernard SCHLEMMER

Des modèles de formation professionnelle d'origine étrangère à l'épreuve des spécificités sociétales marocaines. Une application au secteur de l'artisanat

Mohamed Jallal ELADNANI et Éric VÉRDIER

Les logiques de dé-professionnalisation des universitaires. Le processus de Bologne

Sandrine GARCIA

La santé au prisme de l'éducation. Le cas de la *Revue Française de Pédagogie*

Arlette MEUNIER

NOS AUTEURS ONT PUBLIÉ

Coordonné par Bernard SCHLEMMER

RÉSUMÉS/ABSTRACTS

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs
32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex
Veuillez joindre un chèque de 20 euros libellé à l'ordre de l'ARES
revue.cres@yahoo.fr

Sommaire CRES n° 8 (octobre 2009)

DOSSIER

Famille et impératif scolaire

Coordonné par Marie-France LANGE et Marc PILON

Linéale soumission des familles aux impératifs scolaires

Marie-France LANGE et Marc PILON

Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial

Carole DAVERNE et Yves DUTERCQ

Une génération sans l'autre ? Allongement des études et nouvelles configurations relationnelles et identitaires dans les familles ouvrières immigrées

Pierre PÉRIER

Une poursuite d'études accompagnée. Les Sections de Techniciens Supérieurs et la redistribution des rôles entre étudiants, parents et école face à l'impératif scolaire

Sophie ORANGE

Familles populaires et "choix" de l'établissement scolaire : les raisons des plus "faibles"

Franck SANSELME

Stratégies des familles pauvres face à l'impératif scolaire au Viêt-nam

Nolwen HENAFF et Marie-France LANGE

Instruction au sein de la famille versus instruction au sein de l'école.

Espace d'une polémique au Brésil

Carlos Roberto Jamil CURY

Les parents d'élèves face à la déliquescence du système éducatif congolais (RDC).

Une illustration des limites du modèle participatif

Sonia MRSIC-GARAC

Entre refus de l'école et scolarisation à tout prix. Les parents et l'école au Cameroun

Paule-Christiane BILÉ

Vers "l'institutionnalisation" de l'école dans l'Androy (Madagascar) ?

Marie-Christine DELEIGNE

Scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000.

Entre injonction internationale et réticences de la société

Laure MOGUÉROU

HORS-THÈME – Coordonné par Arlette MEUNIER

Étudiants de couches populaires et conditions d'accès à l'université.

Entre opportunités et limitations

Nadir ZAGO

Signaler l'élève difficile : de l'aide préventive à la gestion précautionneuse

Frédérique PETIT-BALLAGER

Savoirs transmis/savoirs conquis.

L'acquisition des savoirs dans l'apprentissage traditionnel et dans le système scolaire

Bernard SCHLEMMER

NOS AUTEURS ONT PUBLIÉ – Coordonné par Bernard SCHLEMMER

RÉSUMÉS/ABSTRACTS

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex

Veuillez joindre un chèque de 20 euros libellé à l'ordre de l'ARES

revue.cres@yahoo.fr

Sommaire Hors-série n° 1 – juin 2005 (hors abonnement)

Pouvoirs et mesure en éducation

Sous la direction de Annie VINOKUR

Avant propos

Annie VINOKUR

I – Gouverner l'éducation par la mesure

Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation : de l'éducation de masse aux compétences

Roser CUSSÓ et Sabrina D'AMICO

The potentialities of "La mesure en éducation": the European Union's Open Method of Coordination and the Construction of a European Education Space

Roger DALE

La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité

Romuald NORMAND

Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs

Annie VINOKUR

Mesures et connaissances sur le système d'enseignement supérieur : le cas du Mexique

Sylvie DIDOU AUPETIT

II – La mesure de l'efficacité de l'éducation comme outil de décision

La mesure de la dépense d'éducation. Entre comptes et mécomptes

Alain CARRY

La mesure des effets économiques de la scolarisation.

Apports et limites de l'économie de l'éducation

Philippe HUGON

Market-oriented reforms and "high stakes" testing : Incentives and consequences

Anne WEST and Hazel PENNEL

Le niveau de scolarisation au primaire : entre mesures, usages et enjeux.

Exemples tirés d'Afrique

Étienne GÉRARD et Marc PILON

III – La carte, le terrain, le code

Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation

Bernard SCHLEMMER

La place du cumul emploi-formation dans les catégories d'activité de l'INSEE : évolutions et aboutissements

Flore CHAPPAZ

Nomenclature savante et classement profane. Le codage de la catégorie socioprofessionnelle des parents d'élèves dans l'enseignement secondaire français

Laurence PROTEAU

Les "ruses" de l'intendance administrative :

exemple de la statistique de l'absentéisme scolaire en France

Arlette MEUNIER

Résumés/abstracts

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex

Veuillez joindre un chèque de 20 euros libellé à l'ordre de l'ARES

revue.cres@yahoo.fr

Sommaire Hors-série n° 2 – juin 2009 (hors abonnement)

Mobilité universitaire et circulation internationale des idées.

Le Brésil et la mondialisation des savoirs

Sous la direction de : Afrânio GARCIA Jr. et Marie-Claude MUÑOZ

Introduction :

Études internationales et renouveau des modes de pensée
et des institutions politiques. Le cas du Brésil

Afrânio GARCIA Jr.

Les boursiers de la Fondation Ford et la recomposition
des sciences sociales brésiliennes. Le cas de la science politique

Letícia CANEDO

Les disciples de la « mission française » et la réception de l'anthropologie structurale
au Brésil. Retour sur un mythe d'origine

Afrânio GARCIA Jr.

L'enseignement universitaire de théologie, les rapports Centre/Périphérie
et les usages des sciences humaines et sociales

Odaci Luiz CORADINI

Le langage autorisé pour penser le système éducatif.

Les économistes à la conquête de nouveaux pouvoirs (1950-1970)

Ana Maria F. ALMEIDA

Anísio Teixeira : Origines internationales d'un nationalisme pédagogique

Agueda BITTENCOURT

La mobilité internationale à destination de la France.

Objectivation des parcours et expérience existentielle

Marie-Claude MUÑOZ

Les études à l'étranger des juristes brésiliens.

Effets en retour d'un Passage obligé

Fabiano ENGELMANN

Le Brésil et les Brésiliens dans la globalisation financière

Roberto GRÜN

Résumés/abstracts

N° DISPONIBLE À COMMANDER À :

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy Cedex

Veuillez joindre un chèque de 20 euros libellé à l'ordre de l'**ARES**

revue.cres@yahoo.fr



ABONNEMENT

Organisme, Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal :

Ville :

Pays :

E-mail :

Souscrit un abonnement de deux ans (2 numéros) pour les années :

Individus : * 38 €, port inclus (France, CEE, Afrique, Asie et Amérique Latine) ;

* 40 €, port inclus, pour le reste du monde.

Institutions : * 40 €, port inclus (France, CEE, Afrique, Asie et Amérique Latine) ;

* 43 €, port inclus, pour le reste du monde.

A envoyer à (si différent de l'organisme payeur) :

Organisme, Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal :

Ville :

Pays :

E-mail :

Bulletin à retourner, accompagné du règlement à :

ARES

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy cedex

*Chèque émanant d'une banque française, en euros, à l'ordre de ARES,
ou par virement bancaire, RIB sur demande à l'adresse de la revue : revue.cres@yahoo.fr*

ACHAT AU NUMÉRO

Organisme, Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal :

Ville :

Pays :

E-mail :

Préciser les numéros souhaités et la quantité :

Prix unitaire TTC : 18 € (n° 1, n° 2, n° 3), 20 € (autres numéros)

Frais d'expédition : 2,50 € pour le 1^{er} volume ; 1,50 € par volume suivant

A envoyer à (si différent de l'organisme payeur) :

Organisme, Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal :

Ville :

Pays :

E-mail :

Bulletin à retourner, accompagné du règlement à :

ARES

32, avenue Henri Varagnat, 93143 Bondy cedex

*Chèque émanant d'une banque française, en euros, à l'ordre de ARES,
ou par virement bancaire, RIB sur demande à l'adresse de la revue : revue.cres@yahoo.fr*

Ou contacter :

- le CID (131, Bd Saint-Michel, 75005 Paris)

- ou « Le comptoir des presses d'universités » (<http://www.lcdpu.fr>)

FORMATION EMPLOI

Avril-Juin 2010 — N° 110

■ L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE : UN ESPACE SEGMENTÉ QUI LIMITE L'ÉGALISATION DES CHANCES

L'enseignement supérieur est ici analysé selon trois segments : sélectif, professionnalisant ou universitaire.
Élise Verley et Sandra Zilloniz

■ LA NOUVELLE CONDITION DES ÉTUDIANTS ANGLAIS : ENTRE ENDETTEMENT ET EMPLOI

Le développement de l'enseignement supérieur en Angleterre a été financé par une élévation des frais d'inscription et des prêts étudiants.
Aurélien Casta

■ LES AVOCATS, UN MARCHÉ PROFESSIONNEL DÉSTABILISÉ

La profession d'avocat se transforme et interroge ses modalités de formation.
Christian Bessy

■ LA CONSTRUCTION DES GROUPES PROFESSIONNELS : LE CAS DES RESTAURATEURS D'ŒUVRES D'ART EN FRANCE ET AUX ÉTATS-UNIS

Les restaurateurs d'œuvres d'art s'autonomisent selon une dynamique professionnelle inversée en France et aux États-Unis.
Léonie Hénaut

■ MOBILITÉ GÉOGRAPHIQUE DES JEUNES : DU SYSTÈME ÉDUCATIF À L'EMPLOI – UNE APPROCHE COÛTS/BÉNÉFICES DES DISTANCES PARCOURUES

La mobilité est ici analysée en termes de coûts et de bénéfices à l'aune des caractéristiques des emplois et des territoires.
Philippe Lemistre et Marie-Benoît Magrini

Revue Française de Sciences Sociales

FORMATION
EMPLOI

110

- ▶ Les segments inégaux de l'enseignement supérieur
- ▶ Les étudiants anglais : entre endettement et emploi
- ▶ Le marché professionnel des avocats
- ▶ L'autonomisation d'une profession : les restaurateurs d'œuvres d'art
- ▶ La mobilité géographique des jeunes



La documentation Française

Céreq

Formation Emploi est à présent consultable sur les portails Cairn et Revues.org pour les quatre dernières années :

- Les années 2009, 2008, 2007 sont consultables sur Cairn : <http://www.cairn.info> ;
- L'année 2007 est en accès gratuit, ainsi que les résumés, sommaires et plans d'articles, et le texte intégral de certains articles récents. Les autres articles (années 2008-2009) peuvent être acquis à l'unité ;
- L'année 2006 est consultable gratuitement sur Revues.org : <http://www.revues.org>

Les archives (avant 2004) restent consultables sous forme de fichiers PDF sur le portail documentaire du Céreq : <http://portail.cereq.fr>

Menus : « Accès aux bases de données », « Fonds documentaire », puis choix du titre de la revue et mention de l'année, de l'auteur ou du sujet.

Une revue éditée par le Céreq

Le numéro : 19,30 € • Le numéro spécial : 23 € • L'abonnement un an (4 numéros) : France 58 € (TTC) • Europe 61,56 € (TTC) • Dom/Tom 63 € (HT) • Autres pays 66,80 € (HT) • Supplément avion : 9,55 € • Commande adressée à : La Documentation française 124, rue Henri Barbusse 93308 Aubervilliers Cedex Tél. 01 40 15 70 00 - Fax. 01 40 15 68 00

FORMATION EMPLOI

Juillet-Septembre 2010 — N° 111

- **DIVERSITÉ DES PARCOURS ÉDUCATIFS : QUEL IMPACT SUR LE CHÔMAGE ET LES SALAIRES ?**
Comprendre l'insertion professionnelle au regard de l'ensemble des diplômes obtenus et pas seulement du dernier.
Françoise Dauty et Philippe Lemistre

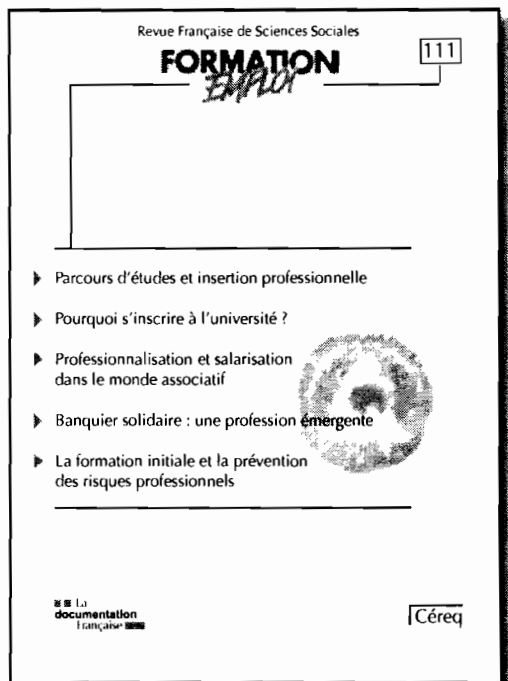
- **LA PREMIÈRE ANNÉE EN FILIÈRE ADMINISTRATION ÉCONOMIQUE ET SOCIALE : MOTIVATIONS, ABANDONS ET ATTENTES DES ÉTUDIANTS**
Une pluralité de facteurs joue sur les motivations et les projections dans l'avenir des étudiants qui s'inscrivent à l'université.
Alexandra Filhon

- **ENTRE PROFESSIONNALISATION ET SALARISATION, QUELLE RECONNAISSANCE DU TRAVAIL DANS LE MONDE ASSOCIATIF ?**
La construction problématique des professions, entre activités bénévoles et salariées.
Annie Dussuet, Erika Flahault

- **LES « BANQUIERS SOLIDAIRES » OU LA LÉGITIMATION D'UNE « PROFESSION ÉCONOMIQUE »**
Tout en s'autonomisant de la profession de banquier classique, les banquiers de l'économie sociale deviennent une catégorie spécifique du champ de la finance.
Pascale Moulévrier

- **PETITES ENTREPRISES ET JEUNES SALARIÉS DE LA RÉPARATION AUTOMOBILE : LE RÔLE DE LA FORMATION INITIALE DANS LA PRÉVENTION DES RISQUES PROFESSIONNELS**
La prévention des risques professionnels peine à s'imposer aussi bien dans la formation qu'au sein des entreprises.
Eric Verdier

- **NOTE DE LECTURE**
Présentation de l'ouvrage de Sylvie Monchatre, *Êtes-vous qualifié pour servir ?*
Par Emmanuel Sulzer



Formation Emploi est à présent consultable sur les portails Cairn et Revues.org pour les quatre dernières années :

- Les années 2009, 2008, 2007 sont consultables sur Cairn : <http://www.cairn.info> ;
- L'année 2007 est en accès gratuit, ainsi que les résumés, sommaires et plans d'articles, et le texte intégral de certains articles récents. Les autres articles (années 2008-2009) peuvent être acquis à l'unité ;
- L'année 2006 est consultable gratuitement sur Revues.org : <http://www.revues.org>

Les archives (avant 2004) restent consultables sous forme de fichiers PDF sur le portail documentaire du Céreq : <http://portail.cereq.fr>

Menus : « Accès aux bases de données », « Fonds documentaire », puis choix du titre de la revue et mention de l'année, de l'auteur ou du sujet.

Une revue éditée par le Céreq

Le numéro : 19,30 € • Le numéro spécial : 23 € • L'abonnement un an (4 numéros) : France 58 € (TTC) • Europe 61,56 € (TTC) • Dom/Tom 63 € (HT) • Autres pays 66,80 € (HT) • Supplément avion : 9,55 € • Commande adressée à : La Documentation française 124, rue Henri Barbusse 93308 Aubervilliers Cedex Tél. 01 40 15 70 00 - Fax. 01 40 15 68 00

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Revue de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle

Numéro 39/2 (juin 2010)

Emmanuelle Vignoli
Éditorial

Laurent Auzoult
Validation d'une échelle de mesure de la situnomie-autonomie

André Lecigne & Raphaël Tolve
Normativité et mesure de l'estime de soi

Azzedine Si Moussa
Itinéraires spécifiques vers le professorat des écoles à La Réunion

Géraldine Rouxel & Sophie Brunot
Redoubler sa seconde :
corrélats motivationnels et adaptation psychologique

Cahier outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation

Isabelle Soidet
Organiser un débat argumenté en troisième
(« Découverte professionnelle six heures »)

Abonnement 2010 (4 numéros par an)

France : 66 Euros, Étranger : 78 Euros, Vente au numéro : 22 Euros

OSP - Service abonnement
41 rue Gay-Lussac - 75005 Paris
01 44 10 78 33 - inetop-osp@cnam.fr

Imprimé en France - JOUVE, 1, rue du Docteur Sauvé, 53100 Mayenne
N° 570333R - Dépôt légal : octobre 2010

DOSSIER

La division internationale du travail scientifique

Coordonné par Terry SHINN, Dominique VELLARD et Roland WAAST

Introduction :

La recherche au Nord et au Sud : coopérations et division du travail

Terry SHINN, Dominique VELLARD et Roland WAAST

Analyse des invitations de chercheurs étrangers par l'EHESS.

Compétences reconnues et clivages Nord-Sud

Wiebke KEIM

Coopération scientifique et débat sur les « sciences sociales africaines » au CODESRIA

Aboubacar Abdoulaye BARRO

From academic dependency to self-ostracism of intellectual labor.

The case of sociology in Pakistan

Imran SABIR

Une tentative de coopération indépendante.

Formation d'une équipe de recherche en mathématiques à Alger (1966-1978)

Amar EL KOLLI et Martin ZERNER

La recherche en Argentine : entre isolement et dépendance

Pablo KREIMER

HORS-THÈME

Coordonné par Catherine AGULHON

La mobilité internationale des ressources humaines hautement qualifiées
au Mexique face à la crise économique internationale

Sylvie DIDOU AUPETIT

Le *coaching* scolaire à destination des élèves du secondaire.

L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité

Anne-Claudine OLLER

Réformer les lycées français de l'extérieur.

Les fonctions culturelles et sociales des Bourses Zellidja (1939-1972)

Éric PASSAVANT

Détenteurs et voleurs du savoir.

Changements et diversité des relations maître/apprenti dans un artisanat marocain

Baptiste BUOB

Prix : 20 euros

ISSN : 1635-3544

ISBN : 978-2-7351-1388-0

Distribution : FMSH-Diffusion / 131, bd St-Michel - 75005 Paris

