

CAHIERS DE LA RECHERCHE
SUR L'ÉDUCATION
ET LES SAVOIRS

n° 14/2015

Élites et savoirs

Coordonné par Étienne Gérard et Anne-Catherine Wagner

ARES

Dossier

Introduction

Élites au Nord, élites au Sud : des savoirs en concurrence ?

Étienne GÉRARD* et Anne-Catherine WAGNER**

L'emploi du concept d'élite pour désigner une fraction des classes dominantes ne va pas de soi. La notion est née au sein d'une branche de la sociologie politique se situant contre les visions marxistes de l'histoire qui mettent l'accent sur les classes sociales et les rapports sociaux. La théorie élitiste de Vilfredo Pareto et de Gaetano Mosca, au tournant du XX^e siècle, est à la fois une conception de l'histoire comme « œuvre exclusive des minorités actives » et une idéologie normative qui défend l'idée d'une supériorité naturelle des "élites" dans leurs différentes branches d'activité; elle a été fortement contestée tant par les historiens que par les sociologues (Lefevre Falguières & Van Renterghem, 2000, 2001). Néanmoins, en dépit de ces inconvénients, le terme – à condition de le dissocier de ces postulats initiaux – présente l'intérêt de regrouper différents types de dominants dont les appellations varient selon les pays et les périodes historiques (Charle, 1997). En outre, parce que ce concept est indissociable de formes de consécration et d'autoconsécration par lesquelles les "élites" se reconnaissent et cherchent à être reconnues comme appartenant à un groupe distinct dans la société, il permet d'interroger les fondements, variables selon les contextes historiques et sociaux, de la croyance en cette supériorité.

* Sociologue, directeur de recherche IRD, UMR 196 Ceped (Université Paris Descartes, IRD). E-mail : etienne.gerard@ird.fr

** Sociologue, professeur de sociologie à l'université de Paris 1, chercheur au CESSP-CSE. E-mail : acwagner@univ-paris1.fr

L'ambivalence de la forme scolaire des savoirs d'élites

Si l'on définit les élites à partir de ces dimensions symboliques, la question se pose des instances légitimantes qui confèrent à un groupe ce statut privilégié. Les savoirs n'ont pas toujours été au fondement de cette position. La supériorité de la noblesse d'Ancien Régime reposait sur la naissance; en France, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la richesse foncière et le capital social familial comptaient plus pour l'accès aux fonctions dirigeantes (administratives et politiques) que les concours qui se mettaient en place (Charle, 1997). Comme le montre ici Philippe Losego, au XIX^e siècle, l'enseignement secondaire est certes réservé à une toute petite minorité, mais il n'intéresse pas pour autant les familles très aisées et l'aristocratie, qui préfèrent les pensions privées, ni la bourgeoisie industrielle qui le considère comme inutile : les lycées forment les cadres administratifs et techniques de l'État, mais pas les élites sociales ou politiques, qui s'appuient sur d'autres ressources et d'autres principes de légitimité. Certaines études consacrées à la formation des dirigeants économiques contemporains hors de l'espace européen montrent bien la distance que ces derniers conservent avec le champ scolaire où leurs enfants réussissent moins bien que d'autres catégories sociales moins avantagées économiquement, et la contradiction dans laquelle ils sont pris entre « d'un côté, une certaine méfiance par rapport à l'efficacité du diplôme et, de l'autre, la reconnaissance de sa valeur symbolique » (Nogueira, 2005 : 76).

La "scolarisation" de la formation des élites résulte de luttes de concurrence qui ont pour enjeu l'imposition de la forme légitime de savoirs légitimants. En Bolivie, Claude Le Guillou montre dans ce dossier comment s'impose progressivement la figure du leader indigène qui entre en concurrence avec les autorités traditionnelles en faisant valoir la légitimité que confèrent des savoirs acquis à l'école, dans des ONG ou dans d'autres centres de formation politique ou technique. On retrouve cette tendance à la scolarisation des apprentissages sociaux dans les pensionnats de Suisse romande destinés à la bourgeoisie fortunée présentés ici par Caroline Bertron : les pratiques de charité et de philanthropie, qui ont toujours fait partie des qualités légitimant les classes dominantes, prennent désormais une forme scolaire et les pensionnats cherchent à les intégrer dans les *curricula* comme celui du Baccalauréat international (BI).

La naissance ou la fortune ne suffisent plus à justifier les privilèges, notamment avec la montée des régimes démocratiques, et les titres scolaires sont de plus en plus nécessaires pour prétendre faire partie des élites. Ainsi, on assiste à une forte élévation du niveau de diplôme des grands patrons (Dudouet & Grémon, 2010; Hartmann, 2011) ou des hommes politiques (Joly, 2005;

Michon & Beauvallet, 2012). La manière dont, en 1871, Émile Boutmy justifiait le projet de créer une faculté libre d'enseignement supérieur (qui deviendra l'École libre des sciences politique) est à ce titre éloquent : « Le privilège n'est plus, dit-il alors ; la démocratie ne reculera point. Contraintes de subir le droit du plus nombreux, les classes qui se nomment elles-mêmes les classes élevées ne peuvent conserver leur hégémonie politique qu'en invoquant le droit du plus capable. Il faut que, derrière l'enceinte croulante de leurs prérogatives et de la tradition, le flot de la démocratie se heurte à un second rempart fait de mérites éclatants et utiles, de supériorités dont le prestige s'impose, de capacités dont on ne puisse pas se priver » (cité par Charle, 1991 : 85).

Quels sont les traits des savoirs mobilisés pour constituer et légitimer les dominants ? Peut-on retrouver des invariants dans différents contextes nationaux et historiques ? Il faut tout d'abord rompre avec une vision fonctionnaliste du lien entre savoirs et élite. Ce n'est pas l'acquisition de savoirs directement "utiles" ou "fonctionnels" qui légitime l'accès au pouvoir. Au contraire, l'histoire de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle retracée par Philippe Lesege montre bien comment ce sont les savoirs qui revendiquent leur caractère désintéressé, voire "inutiles", les humanités, les lettres classiques, qui s'imposent progressivement comme savoirs de l'élite, au détriment des savoirs scientifiques et surtout des savoirs "utilitaires" ou appliqués. Ainsi, les futurs étudiants en médecine doivent passer par l'enseignement classique littéraire, même si c'est au détriment de leur formation scientifique ; l'École polytechnique impose en 1860 le baccalauréat ès lettres à ses candidats. Les sciences expérimentales et les disciplines appliquées font l'objet d'un enseignement « spécial » sans baccalauréat, et même quand elles définiront un enseignement « moderne », elles ne feront jamais l'objet d'une valorisation similaire aux humanités ou aux mathématiques « pures ». Cette hiérarchie des savoirs qui place au sommet ceux qui sont les plus théoriques et les plus éloignés des applications pratiques semble s'être maintenue si l'on considère la hiérarchie des grandes écoles d'ingénieurs présentée ici par Adrien Delespierre : l'École polytechnique continue de se distinguer des autres écoles d'ingénieurs par le refus électif des savoirs « appliqués », et le cursus des écoles est d'autant plus tourné vers des mises en application technique que les écoles se positionnent plus bas dans la hiérarchie¹.

1 Sur les luttes, au tournant du XX^e siècle, pour imposer la légitimité d'une science « appliquée », on se reportera à l'analyse que propose Odile Henry de la trajectoire de Le Chatelier qui importe en France le taylorisme (Henry, 2000).

Les institutions d'élites se définiraient ainsi par le fait qu'elles confèrent moins des compétences techniques, nécessaires à l'exercice des positions dominantes, que des compétences sociales, ou, comme le montrait Pierre Bourdieu, des compétences au sens juridique, comme capacités légalement reconnues d'exercer le pouvoir, qui vont avec la revendication d'un degré élevé d'abstraction et de théorisation (Bourdieu, 1989 : 166). La lecture des textes de ce dossier conduit néanmoins à poser la question des évolutions des formes légitimes de savoirs et des tensions entre ces différents types de compétences.

Dans plusieurs des institutions présentées, en effet, le travail pour consolider le sentiment de faire partie d'une élite s'appuie aussi sur la mise à distance de la forme théorique et strictement scolaire de l'enseignement. On le vérifie dans les pensionnats suisses qui mettent en scène, à l'occasion des grandes opérations de philanthropie, l'unité et la solidarité entre élèves et anciens élèves. À Centrale, où les cours de droit sont assurés par des avocats ou juristes professionnels, c'est explicitement l'affectation d'une distance à un rapport théorique et livresque à la discipline qui nourrit l'idée d'une appartenance à un même groupe social, se distinguant au sein de l'enseignement supérieur (Derouet & Thivet, dans ce dossier).

Le rapport à la forme scolaire du savoir qui consacre les élites varie en fonction des luttes de concurrences entre des fractions rivales des classes dominantes et entre les institutions qui les forment. Ainsi, les pensionnats privés suisses évoqués par Caroline Bertron affectent de mépriser les écoles « standardisées » de l'Office du baccalauréat international en mettant en avant leur dimension « familiale » ; dans le même temps, ils cherchent à améliorer les chances de leurs élèves à l'entrée dans les universités américaines. En France, l'École centrale met en avant les dimensions concrètes et pratiques de ses enseignements quand il s'agit de critiquer l'excès d'abstraction des savoirs enseignés à Polytechnique, mais à l'inverse elle revendique l'importance des sciences fondamentales quand il s'agit de se démarquer des « petites » écoles d'ingénieurs moins cotées. Polytechnique met en œuvre la même stratégie double quand il s'agit de se distinguer de l'École normale supérieure d'une part, et des autres écoles d'ingénieurs de l'autre.

Si les positionnements des écoles changent en fonction des luttes de concurrence dans lesquelles elles sont engagées, il n'en reste pas moins que, du fait des transformations du champ du pouvoir et donc des propriétés distinctives des dominants, on décèle un inflexionnement de fond des savoirs transmis dans les institutions d'élites, avec une valorisation croissante des savoirs appliqués aux affaires. Le capital économique a une part de plus en plus importante dans la détermination des positions de pouvoir en France, comme dans d'autres

pays industrialisés : on assiste, depuis les années 1990, à un accroissement des inégalités de richesses, fortement concentré sur les tranches supérieures de la distribution des revenus et des patrimoines (Piketty, 2013). Cette recomposition vers le haut des élites économiques se traduit dans l'ordre symbolique. L'examen de l'évolution des professions dans le *Who's Who* montre bien l'accroissement et la recomposition des élites économiques : les dirigeants, notamment dans les secteurs de la finance et du commerce, sont de plus en plus nombreux dans cet annuaire des « personnalités », au détriment des secteurs de l'art ou de l'enseignement, mais aussi de l'élite industrielle (Denord *et al.*, 2011).

La revalorisation symbolique du capital économique produit ses effets sur la hiérarchie des savoirs légitimes. On le vérifie aux variations de la hiérarchie des grandes écoles en France : les écoles situées du côté du pouvoir et notamment du pouvoir économique ont indéniablement amélioré leur position relative, tant du point de vue de leur recrutement que de la valeur de leur titre, par rapport aux écoles plus proches du pôle intellectuel. Des écoles comme HEC (Hautes études commerciales), l'ENA (École nationale d'administration) ou Sciences Po ont fortement accru leur prétention à la légitimité académique (Abraham, 2007 ; Eymeri, 2001 ; Garrigou, 2001 ; Van Zanten, 2010 ; Wagner, 2012). Cette évolution touche particulièrement les formations à la gestion des affaires. Depuis les années 1990, en France comme dans la plupart des pays industrialisés, les écoles de gestion sont de plus en plus nombreuses. Ce succès s'accompagne d'une légitimation croissante de savoirs qui ont longtemps été considérés avec mépris par le pôle dominant du monde académique. Si une école comme HEC prétend toujours former des patrons et non des savants, les exigences scolaires à l'entrée sont aujourd'hui élevées, et le travail de l'institution consiste en partie à transformer des dispositions scolaires en aptitudes managériales (Abraham, 2007).

Les grandes écoles d'ingénieurs se sont ajustées à ces transformations. Adrien Delespierre montre comment elles sont amenées à modifier leur modèle de sélection et de formation en individualisant les cursus et en incorporant de nouvelles formes de savoirs et de techniques éducatives associées au management. La recomposition du programme de l'enseignement du droit à l'École centrale, engagée en 2007 et analysée par Antoine Derouet et Delphine Thivet, est significative de la transformation des principes de légitimation des dominants : il s'agit d'apprendre aux élèves à utiliser le droit pour soutenir la stratégie économique de leur future entreprise.

Savoirs et savoir-faire

Les savoirs qui consacrent les élites ne consistent jamais exclusivement en savoirs d'ordre académique. Ce ne sont pas uniquement des connaissances, qu'elles soient théoriques ou appliquées, mais aussi et toujours des savoir-faire et des savoir être spécifiques qui sont requis pour accéder aux positions dominantes. C'est pourquoi, pour analyser ces savoirs, il faut tenir compte non seulement du contenu des connaissances transmises aux futurs dominants, mais aussi des modalités de transmission de ces connaissances qui définissent des formes spécifiques de socialisation.

Les institutions et filières d'élites ont en effet comme fonction première d'opérer une séparation des "élus" et des hommes du commun. Celle-ci prend des formes et des modalités variables : sélection par les concours d'entrée dans le cas des grandes écoles françaises, par le montant des frais d'inscription dans le cas des pensionnats privés suisses et, plus généralement, par l'adéquation du profil des postulants aux codes et exigences de l'institution. Pour qu'un savoir puisse prétendre consacrer une élite, il faut par définition qu'il soit réservé à une minorité et qu'il soit donc exclu (Bourdieu, 1982). Comme le rappelle Philippe Losego, tout au long du XIX^e siècle, le projet pour l'enseignement classique est toujours d'en limiter les effectifs.

Cette sélectivité va de pair avec l'entretien de liens privilégiés entre les élus. L'entre soi est une caractéristique récurrente des institutions ici présentées. Elles sélectionnent des individus aux propriétés proches, et cultivent symboliquement et pratiquement les liens entre les membres et anciens membres. La consolidation des réseaux élitaires et l'apprentissage de sa différence forment l'une des dimensions centrales du travail de l'institution. L'entre soi passe par la séparation avec le monde extérieur : Caroline Bertron montre bien comment, dans les pensionnats suisses, la revendication de cosmopolitisme se décline au sein d'un univers social très cloisonné, le plus souvent dans le périmètre du pensionnat.

L'entretien de l'esprit de corps est au fondement de la solidité de réseaux d'anciens et du capital social accumulé lors du passage par les écoles de pouvoir. Il passe par un travail spécifique de socialisation par lequel l'institution inculque une vision spécifique du monde et de sa place dans ce monde social : les institutions d'élites sont aussi des lieux de sociogenèse des habitus, c'est-à-dire des institutions qui fabriquent un type particulier de personnes (Darmon, 2013 : 16). Membres d'une grande bourgeoisie vertueuse, cosmopolite et compatissante dans le cas des pensionnats suisses, futurs hommes d'affaires avisés dans le cas des centraliens, ce sont dans tous les cas des dispositions, des manières d'être et

de voir le monde qui sont transmises. L'assurance sociale, la certitude de son bon droit à occuper une position privilégiée, la capacité à reconnaître et à apprécier les membres de son groupe font partie des qualités qui définissent les élites et qu'il s'agit de cultiver dans les institutions qui les forment (Saint-Martin, 1993).

Les savoirs qui fabriquent les élites, pour être "efficaces", sont toujours associés à d'autres types de ressources sociales et politiques. Il ne s'agit pas seulement de compétences d'interaction et de savoir-faire qui assurent la reconnaissance entre pairs et qui garantissent l'entre soi, mais c'est aussi – et c'est l'intérêt de plusieurs articles de ce dossier de rappeler cette dimension souvent négligée – la capacité à obtenir la croyance et l'acceptation des "non élus". L'élite se construit à la fois en cherchant une consécration par le haut, par les pairs, et par le bas : le principe de sa supériorité doit être accepté par ceux qu'elle prétend dominer. C'est là une limite importante à l'efficacité sociale des savoirs, qui ne peuvent fabriquer en eux-mêmes des dominants. Les leaders indigènes de Bolivie, étudiés par Claude Le Gouill, doivent non seulement faire valoir leurs compétences techniques ou leurs titres académiques, mais aussi leur capital « organique », c'est-à-dire leur fidélité et leur loyauté à la communauté : celui qui est accusé d'être passé « dans l'autre monde » est sanctionné par la population. Il en est de même, par exemple, dans un pays comme le Maroc où, malgré la valeur accordée aux titres scolaires étrangers, européens et nord-américains surtout, « les origines sociales, familiales, locales et religieuses restent déterminantes dans le filtrage des élites » (Vermeren, 2005 : 48). À ce titre, importe en particulier « la conservation familiale des biens acquis et celles des hiérarchies en place [qui] ne sont pas négociables » (*ibid.*). Le cas de la Russie des années 1990 analysé par Maria Dubois offre une belle illustration du déclassement d'un groupe d'économistes se réclamant de savoirs purement académiques ou techniques au profit de dirigeants mobilisant d'autres principes de légitimité : si des chercheurs ont pu faire valoir leur connaissance savante de l'économie de marché pour entrer dans la haute fonction publique au début des années 1990, ces réformateurs issus du monde académique n'ont pas réussi à acquérir les savoir-faire administratifs et politiques, et surtout le soutien de la population et des députés du Conseil suprême, ce qui a conduit à leur départ du pouvoir dès 1992.

Le savoir en lui-même ne peut donc suffire à consacrer une élite, et cela même dans les univers universitaires ou académiques. Comme l'analysait Charles Wright Mills, si l'élite est constituée comme telle par son prestige, ce prestige vient des postes occupés dans les institutions, bases nécessaires du pouvoir, de la richesse et de la réputation (Mills, 2012 [1956] : 10-11 ; Denord & Réau, 2014 : 72). Le savoir doit nécessairement incorporer un « savoir d'institution », au

sens d'une connaissance pratique des règles implicites et valeurs de l'institution qui légitiment les dominants, et de la capacité à faire reconnaître par le plus grand nombre la légitimité de sa position. C'est dans l'aptitude à maîtriser le balancement entre la recherche de la reconnaissance des pairs et celle du reste de la société, à se distinguer tout en assurant de sa fidélité à l'intérêt général, que se joue la capacité des élites à mobiliser leur savoir comme instrument de pouvoir. Le caractère très situé des articles de ce dossier s'explique ainsi par l'ancrage, à chaque fois dans un contexte national, social et institutionnel précis et daté, des stratégies de mobilisation des savoirs d'élites, comme des conditions de leur internationalisation.

Internationalisation des trajectoires de formation et fabrication des élites

La production des élites – académiques au moins (nous verrons plus loin le sens de cette réserve) – est historiquement étroitement liée à l'internationalisation de leurs formations (Moulinier, 2012). Victor Karady rappelle à ce propos que, en Europe et suite au siècle des lumières, « l'accès à la modernité passait, pour les élites des États-nations émergents, par les langues à vocation universaliste » (Karady, 2002 : 49), de sorte que les pays à langue universaliste tissent peu à peu des réseaux universitaires et se donnent pour objectif de capter des clientèles d'étudiants étrangers, en particulier d'Europe de l'Est et du Sud. De tels rapports de force politiques, économiques et culturels et luttes de concurrence entre États, au sein de ce que certains décrivent comme un véritable "marché" international des formations², ont sédimenté un processus accru d'internationalisation des formations, qui produit ses effets dans des institutions comme les grandes écoles françaises (Dutercq, 2008 : 7; Delespierre, dans ce numéro). Comme Thierry Rossier, Marion Beetschen, André Mach et Félix Bühlmann l'exposent dans les pages qui suivent, l'internationalisation des élites académiques est, dès le XIX^e siècle dans des pays européens comme la Suisse, consubstantielle à la configuration du champ scientifique : non seulement la formation à l'étranger des chercheurs y est importante, en particulier dans des disciplines comme le droit et l'économie, mais la présence de chercheurs étrangers marque aussi fortement la composition du corps des enseignants et des chercheurs.

2 Sur la discussion de ce concept, voir Wagner *et al.* (2011).

Cette internationalisation prend sa source dans les mécanismes de circulation des personnes, des textes et des objets, des collaborations universitaires entre pays, ou encore des modes de financement de la recherche (Gingras, 2002), non moins que dans la valeur des savoirs dispensés par les pays dominants, tant au sein de l'espace occidental qu'entre les pays dits du Nord et ceux dits du Sud. En ce sens, des populations du Sud manifestent « une espèce de docilité envers l'international qui – en dernière instance – puise ses racines dans la relation symbolique inégale entre les nations où les attributs culturels des pays dominants jouissent d'une reconnaissance et d'une valeur qui s'imposent aux nations dominées, pour lesquelles les investissements internationaux deviennent hautement valorisés et valorisants » (Nogueira & Aguiar, 2008 : 117).

Ces rapports de domination et le processus conjoint de légitimation respective des différents savoirs constituent deux angles d'analyse du rôle de l'internationalisation dans la production des élites, en particulier du Sud. La littérature sur les élites et les textes qui suivent invitent à reconsidérer l'univocité du lien entre celles-ci et l'internationalisation, en sus des réserves que nous avons signalées précédemment, en particulier le fait que les savoirs ne peuvent en eux-mêmes fabriquer des élites. Trois facteurs au moins peuvent être relevés au titre de cette pondération. En premier lieu, les dynamiques d'internationalisation des formations se complexifient chaque jour davantage, à la mesure des intérêts économiques et politiques d'attraction de la clientèle internationale d'étudiants et de la valeur accrue des titres scolaires étrangers dans les espaces nationaux, de sorte que les "modèles" de fabrication des élites se complexifient sans cesse : bien loin d'être le seul produit du "marché" international de la formation ou de l'internationalisation poussée des trajectoires, les élites se construisent avant tout dans le jeu concurrentiel des savoirs dispensés, non seulement sur ce "marché", mais également en dehors de ce périmètre. En second lieu, les savoirs considérés nationalement comme légitimes ne sont pas nécessairement transnationaux ou inclus au registre des savoirs internationalement reconnus ; d'autres savoirs que les savoirs transnationaux, d'autres logiques de distinction, enfin d'autres acteurs que les institutions de formation prennent place au rang des facteurs de production des élites. Les "catégories" d'élites – comme peuvent l'être les élites intellectuelles, économiques et politiques – sont ainsi particulièrement hétérogènes dès lors que l'on considère les savoirs qui leur ont permis l'accès à ce statut. En troisième et dernier lieu, l'internationalité des parcours scolaires n'a pas de valeur en elle-même : cette valeur réside dans la légitimité accordée localement aux savoirs acquis à l'étranger, et dans les possibilités sociales de les valoriser. Les capitaux dont

disposent les individus avant de s'engager dans un parcours international comptent ainsi tout autant, voire davantage, que la formation elle-même, tout internationale ou prestigieuse qu'elle soit. Passons rapidement ces trois points en revue.

La littérature récente nous enseigne que les circuits de mobilité internationale se diversifient de plus en plus, se développant désormais très largement en dehors des périmètres historiquement balisés – pour des raisons politiques de domination des pays occidentaux – du Sud au Nord. Les mobilités étudiantes du Sud se réorientent désormais davantage vers d'autres pays du Sud (Eyebiyi & Mazzella, 2014), soit au sein d'un même continent, soit entre continents au nom de nouvelles géopolitiques – comme l'attestent les parcours d'étudiants africains en Chine (Bredeloup, 2014). Prennent ainsi place sur le théâtre des échanges mondiaux d'étudiants des pays anciennement dominés par les puissances coloniales et hissés au rang régional de pôles de formation et de savoirs, comme peuvent l'être les pays du Golfe ou les pays maghrébins pour les pays sub-sahariens (Mazzella, 2009). Hamidou Dia, par exemple, montre ici que les savoirs acquis par certains Sénégalais arabisants leur permettent désormais un accès plus aisé au cercle des élites nationales. De même que de nouveaux pays émergent au rang de ces pôles internationaux de formation, comme l'Afrique du Sud, la Malaisie, la Corée du Sud ou encore Cuba, la hiérarchie des polarités internationales fluctue à l'aune des capacités d'attraction des clientèles internationales des étudiants par certains pays, tout autant qu'à leur degré de spécialisation dans certains champs disciplinaires (Gérard & Cornu, 2013; Dedieu, 2003). Les savoirs et leur légitimité dans les espaces nationaux sont, parfois tout autant que les critères géopolitiques, au fondement de ces variations de polarités.

La transformation des circuits de mobilité pour études à l'étranger et de ces polarités nous renseigne sur les nouvelles divisions du champ international de la formation. Elle invite également à considérer les changements qui affectent la légitimité des savoirs dispensés dans ces pôles. À l'évidence, les pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord, ou la Russie, qui a été un pôle important à une période donnée³, ne sont plus les seuls détenteurs des savoirs internationalement considérés comme légitimes et, en cela, vecteurs de l'attraction des étudiants internationaux. La place occupée par de nouveaux pays dans le champ international de formation

3 Voir à ce propos les travaux menés par le programme Elitaf du Réseau Interdisciplinaire Afrique Monde (RIAM) de la FMSH sur les étudiants et élites africaines formés dans les pays de l'ex bloc soviétique <<http://www.fmsch.fr/fr/c/1300>>.

met au jour la légitimité sociale et politique de nouveaux savoirs – religieux par exemple, mais aussi savoirs d’experts véhiculés par des acteurs comme les ONG internationales, dont s’emparent les « élites indigènes » présentées par Claude Le Guill. L’émergence de ces pays atteste aussi de leur capacité à former les élites, en particulier des Suds. De nouvelles élites émergent ; les élites traditionnelles, intellectuelles notamment, se déplacent en dehors de leurs espaces traditionnels de formation (nombre d’étudiants africains se forment désormais en Asie, nombre d’intellectuels africains sont désormais “captés” par les États-Unis et non plus en France, etc.). Aux changements géopolitiques s’adjoignent de nouveaux acteurs (organismes internationaux, ONG...), qui reconfigurent le champ des savoirs, tout autant que les modèles historiques de “fabrication des élites”. Le pouvoir des nouveaux leaders indigènes boliviens réside ainsi dans leur capacité à concilier des registres distincts de savoirs : savoirs “traditionnels” gérontocratiques, savoirs politiques, ou encore savoirs d’experts, dans un processus d’hybridation qui demande à être davantage étudié dans le cadre des recherches sur les élites.

La seconde réserve à apporter au rôle de l’internationalisation des parcours de formation pour l’accès au rang d’élites nationales tient au type d’élite dont il est question, et dont les définitions et caractérisations doivent toujours être rappelées pour l’appréciation des facteurs de leur production. Les modèles sociaux et politiques, mais aussi économiques, qui président à la légitimité de ces leaders méritent une attention particulière. Michael Hartmann (2011) a montré la faible « internationalité » des dirigeants des principales entreprises des plus puissants pays d’Europe, d’Asie orientale et d’Amérique du Nord. Plus encore, dit-il, « les séjours plus longs à l’étranger ne s’avèrent aucunement des facteurs d’accélération des carrières mais sont plutôt un handicap pour les postes de direction » (*ibid.* : 23). En fait, le faible niveau d’internationalité et de « transnationalité » de ces “élites économiques” relève de « la domination ininterrompue des modèles de carrières traditionnels » et du rôle essentiel de l’État dans la construction de ces entreprises, qui « favorise les processus nationaux de formation des élites et freine considérablement les processus transfrontaliers » (*ibid.* : 23).

Plus généralement, tous les savoirs, tout internationaux qu’ils soient, ne constituent pas des capitaux identiques pour l’accès au statut d’élite. Des travaux sur le Mexique (Gérard, 2013) ont pu montrer que, dans l’échelle des savoirs prédisposant aux plus hautes carrières scientifiques, non seulement les lieux internationaux de formation, mais aussi les disciplines, constituent d’importants critères de distinction. Sur cette échelle, l’importance respective de ces disciplines et lieux de formation est en outre particulièrement variable à travers le temps. Si

les États-Unis ont constitué, dans bon nombre de disciplines, une terre d'élection pour l'acquisition de savoirs et de titres scolaires indispensables pour gravir tous les échelons de la carrière scientifique au Mexique, un pays comme l'Espagne forme désormais davantage que ce pays les chercheurs consacrés au plus haut niveau par le système national de recherche. En revanche, dans le domaine du *management*, Domingo Garcia et Anne-Catherine Wagner soulignent, dans les pages qui suivent, la valeur limitée des titres français, au bénéfice des titres américains, qui restent bien davantage reconnus sur le marché mexicain du droit, de l'économie et de la finance, voire de la politique. Enfin, Thierry Rossier *et al.* montrent, dans le cas helvétique, « l'augmentation d'une internationalité d'"excellence" en économie » alors que, dans la discipline du droit, « la nomination à un poste de professeur requiert moins de ressources internationales et davantage de ressources locales ». L'internationalité n'est donc pas une condition *sui generis* pour accéder au statut d'élite mais un facteur dont le poids varie à raison de la valeur sociale accordée localement aux savoirs exogènes, en particulier transnationaux.

Envisagée ici au fil de réalités du "Nord" et du "Sud", la mise au jour des modèles de fabrication des élites dans ces aires respectives montre bien le poids déterminant des conditions de réception et de légitimation locales de ces savoirs exogènes. La mobilisation des savoirs pour accéder au rang d'élite a en effet pour enjeu le positionnement dans la structure sociale. Au Sénégal, en Bolivie, en Russie, ce ne sont pas des débats purement intellectuels, mais bien des luttes pour le pouvoir entre fractions rivales se revendiquant comme élites qui sont au fondement des conflits sur les formes légitimes de savoir. Cela conduit à poser la question des transformations de l'espace social pertinent par rapport auquel se situent les élites. La hiérarchie des savoirs et des fractions d'élites n'est pas la même selon les pays, même si certaines formes de savoir circulent plus facilement que d'autres d'un pays à l'autre. Les élites sont aussi situées les unes par rapport aux autres dans un espace international : le fait d'appartenir à une élite au Sénégal n'est pas équivalent à celui de faire partie des élites en France ou aux États-Unis. Et, comme nous venons de l'évoquer, les groupes élitaires possèdent également leurs hiérarchies, en partie fondées sur les savoirs acquis, distingués par obédiences ou lieux (pays et institutions) d'enseignement.

En outre, chacune des catégories d'élites distinguées par leurs fonctions ne possède pas nécessairement un capital de savoirs internationaux identique. Dans le cas du Mexique encore, Jaime Aragón (Aragón, 2013) a pu montrer que les législateurs mexicains se distinguent foncièrement, par parti politique d'appartenance, selon le pays dans lequel ils se sont formés. Le champ des élites politiques est dès lors le produit de savoirs – au sens, cette fois, d'écoles de pensée – bien

distincts et générateurs de rapports de concurrence et de force au sein de ce champ lui-même. En pareil cas, la valeur tirée de l'internationalisation des carrières de formation réside dans le mode politique de consécration de ces savoirs. Cela vaut à un niveau général : si les Sénégalais arabisants formés à l'étranger puisent dans ces savoirs matière à accéder au rang des élites, c'est bien et avant tout en raison de leur pouvoir à participer au plus haut niveau à la définition et à l'imposition de certains modèles – éducatifs en l'occurrence.

Un troisième et dernier élément conduit à reconsidérer la plus-value, souvent considérée comme déterminante des positions d'élite, des trajectoires internationales de formation : la nécessité pour les individus – dans les systèmes sociaux à forte reproduction au moins –, de détenir, en sus des savoirs et du « capital cosmopolite » acquis dans les pôles internationaux de référence, les capitaux indispensables à leur valorisation. Domingo Garcia et Anne-Catherine Wagner montrent ainsi plus loin, en prenant appui sur les trajectoires d'étudiants des classes moyennes mexicaines partis étudier en France ou aux États-Unis, que « la rentabilité d'un savoir est étroitement liée au mode de son acquisition et aux positions de départ », comme l'origine sociale et le capital scolaire acquis dans le pays d'origine avant d'entreprendre une trajectoire de formation à l'étranger. Plus encore, nous disent-ils, le capital international « peut jouer un rôle de multiplicateur de ressources initiales », mais uniquement dans la mesure où « il est corollaire d'une formation dans un établissement d'élite » ; en l'absence d'autres ressources, cet investissement paraît peu rentable, voire moins que celui des Mexicains formés localement dans de prestigieux établissements et pourvus de la connaissance et de la maîtrise constante des réseaux indispensables à la valorisation de leurs savoirs.

Concurrence entre savoirs, concurrence entre élites

Si les transformations actuelles des « champs » nationaux et internationaux des savoirs conditionnent toujours davantage l'accès aux positions d'élites, l'internationalisation des trajectoires de formation ne suffit donc pas en elle-même à la reproduction des élites. Les savoirs et capitaux accumulés – à l'international ou non – engagent des processus de reproduction ou, à l'inverse, de recomposition sociale. À ce sujet doit être noté le phénomène de reconversion de certaines élites sur la base des savoirs acquis durant la trajectoire internationale de formation, distincts des savoirs hérités. Des élites politiques ou militaires africaines se

reconvertissent ainsi en élites de la finance (Bourgouin, 2011). Claude Le Guill montre que de telles conversions ou reconversions s'engagent aussi localement, sur la base de trajectoires éducatives distinctes des modèles "traditionnels" et/ou sur la base de formations aux savoirs transnationaux, qui participent à l'émergence de groupes comme les « ethno-bureaucrates », ou cadres paysans indigènes, qui peuvent désormais revendiquer une « légitimité d'expertise » nécessaire pour accéder au statut de leader. Ailleurs, au Sénégal par exemple, change également cette hiérarchisation des savoirs, avec la reconnaissance de plus en plus forte des lauréats arabisants et leur capacité accrue à occuper des positions avantageuses (Dia, dans ce dossier) ; ou encore dans des pays comme le Mexique, où les savoirs liés à la gestion et à l'administration sont toujours plus consacrés par l'élite politique, tout autant qu'économique (Garcia & Wagner, dans ce dossier).

La compréhension des trajectoires des élites semble en ce sens devoir nécessairement passer par l'étude des modes de production, d'acquisition et de valorisation des savoirs, tout autant que par celle de leurs recompositions et d'autres processus d'hybridation, à l'aune des stratégies géopolitiques de captation des clientèles d'étudiants étrangers et d'imposition de savoirs particuliers dans des champs précis (économique, politique, religieux...) et, à une autre échelle, des processus d'intégration des élites dans les structures sociales locales.

Élites du Nord, élites du Sud : savoirs en concurrence? Cette interrogation soulève la complexité des rapports des élites aux savoirs, celle des luttes qui peuvent prendre forme autour de leur appropriation et de leur légitimation, ou encore celle du ou des pouvoirs recelés par ces savoirs, tant aux niveaux internationaux et nationaux que locaux. Cette interrogation se cristallise aussi autour de la bipolarité Nord/Sud, encore trop souvent conçue et employée, faute d'autres schémas discursifs, pour traiter des divisions internationales, et tout autant inopérante que pourrait l'être une opposition entre "savoirs du Nord" et "savoirs du Sud", ou entre "savoirs modernes" et "savoirs traditionnels" ou autochtones. De fait, comme cette introduction a tenté de le souligner – et les textes qui suivent l'illustrent plus encore –, cette bipolarité ne résiste pas à l'épreuve des modes actuels de fabrication des élites, qu'elles soient d'une aire culturelle ou d'une autre. Les "savoirs d'élites" ou les logiques sociales de production des élites – dont les savoirs constituent l'un des facteurs – méritent d'être considérés à la lumière des circulations des individus – et non seulement des porteurs de savoirs –, aux échelles internationales, nationales et locales. Et ils demandent à être appréciés à la lecture des processus de leur hybridation et de leurs recompositions, à l'aune

du développement des circulations – désormais multipliées entre pays dits du Sud – et de la transformation des périmètres, tant géographiques que politiques ou économiques. Pour autant, et c'est l'un des intérêts de ce dossier, la prise en compte et la confrontation de contextes variés et de catégories distinctes d'élites permettent de mettre au jour le statut variable des savoirs dans les modes de fabrication de ces dernières. Parfois au principe même de la constitution en corps de groupes élitaires, les savoirs – en particulier scolaires ou universitaires – ne sont, en d'autres cas, que des atouts dont la valorisation demeure conditionnée par l'appartenance préalable des individus à des groupes et réseaux sociaux et à leur respect premier de règles d'alliance qui ne doivent rien au capital acquis dans les enceintes du savoir académique.

Le dossier s'ouvre ainsi sur « Savoirs consacrés et socialisation élitare », partie dédiée au contexte français, en particulier à ses établissements de formation élitare, à l'analyse duquel un détour historique s'avère particulièrement éclairant pour la compréhension de la fabrication des élites. À l'examen de « L'internationalisation des savoirs et des élites », ce dossier se propose d'ouvrir le spectre des contextes et des logiques sociales de production des élites et des savoirs. Pareils horizons invitent à la déconstruction de catégories, comme celles de "Nord" et de "Sud", tout autant qu'à l'analyse des rapports contrastés entre élites et savoirs. Enfin, une dernière partie – « Hiérarchie des savoirs et luttes de concurrences entre élites » – où entrent en écho, là aussi, des réalités spécifiques à des aires culturelles distinctes –, plonge au cœur d'une interrogation première dès lors qu'il s'agit des élites : celle des rapports entre savoirs et pouvoirs.

Bibliographie

- ABRAHAM (Y.-M.), 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n° 1, pp. 37-66.
- ARAGÓN FALOMIR (J.), 2013, « El proceso de internacionalización académica de la clase política mexicana », in <http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3530:el-proceso-de-internacionalizacion-academica-de-la-clase-politica-mexicana&catid=200:circulacion-de-cientificos-expertos-opinan&Itemid=749&lang=es>.
- BOURDIEU (P.), 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 43, pp. 58-63.
- BOURDIEU (P.), 1989, *La Noblesse d'État*, Paris, Éditions de Minuit.

- BOURGOUIN (F.), 2011, « Des individualistes globaux : ruptures et discontinuités dans les familles d'élites africaines transnationales », *Autrepart*, vol. 1-2, n° 57-58, pp. 299-314.
- BREDELOUP (S.), 2014, « Pluralité des parcours des étudiants ouest-africains en Chine », in E. Eyebiyi et S. Mazzella (dir.), « Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 13, pp. 139-165.
- CHARLE (C.), 1991, « Entre l'élite et le pouvoir », *Le Débat*, n° 64, pp. 84-98.
- CHARLE (C.), 1997, « Légitimités en péril (Éléments pour une histoire comparée des élites et de l'État en France et en Europe occidentale [XIX^e-XX^e siècles]), *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 116-117, pp. 39-52.
- DARMON (M.), 2013, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.
- DEDIEU (J.-P.), 2003, « Les élites africaines, enjeu de la diplomatie scientifique des États-Unis », *Politique étrangère*, n° 1, pp. 119-131.
- DENORD (F.), LAGNEAU-YMONET (P.) & THINE (S.), 2011, « Le champ du pouvoir en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 190, pp. 24-57.
- DENORD (F.) & RÉAU (B.), 2014, *La Sociologie de Charles Wright Mills*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- DUDOUET (F.-X.), & GRÉMONT (E.), 2010, *Les Grands Patrons en France. Du capitalisme d'État à la financiarisation*, Paris, Lignes de Repères.
- DUTERCQ (Y.), 2008, « Introduction », in « Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice », *Éducation et sociétés*, n° 21, pp. 5-16.
- EYEBIYI (P.) & MAZZELLA (S.), 2014, « Introduction. Observer les mobilités étudiantes Sud-Sud dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 13, pp. 7-24.
- EYMERI (J.-M.), 2001, *La Fabrique des énarques*, Paris, Economica.
- GARCIA Jr (A.), 2009, « Études internationales et renouveau des modes de pensée et des institutions politiques. Le cas du Brésil », in A. Garcia et M. C. Munoz (dir.), « Mobilité universitaire et circulation internationale des idées. Le Brésil et la mondialisation des savoirs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 2, pp. 7-31.
- GARRIGOU (A.), 2001, *Les Élités contre la République, Sciences Po et l'ENA*, Paris, La Découverte.
- GÉRARD (E.), 2013, « Dynamiques de formation internationale et production d'élites académiques au Mexique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 7, n° 1, pp. 317-344.

- GÉRARD (E.) & CORNU (J.-F.), 2013, « Dynamiques de mobilité étudiante Sud-Nord : une approche par les pôles internationaux de formation de l'« élite » scientifique mexicaine », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 42, n° 2, pp. 241-272.
- GINGRAS (Y.), 2002, « Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141, pp. 31-45.
- HARTMANN (M.), 2011, « Internationalisation et spécificités nationales des élites économiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 190, pp. 10-23.
- HENRY (O.), 2000, « Henry le Chatelier et le taylorisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 133, pp. 79-88.
- JOLY (H.), 2005, « Les élites politiques : regard croisé sur le cas français », in H. Joly (dir.), *Formation des élites en France et en Allemagne*, CIRAC, Cergy-Pontoise, pp. 149-167.
- KARADY (V.), 2002, « La migration internationale des étudiants en Europe. 1890-1940 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 145, pp. 47-60.
- LEFERME-FALGUIÈRES (F.) & VAN RENTERGHEM (V.), 2000-2001, « Le concept d'élites. Approches historiographiques et méthodologiques », *Hypothèses*, pp. 57-67.
- MAZZELLA (S.), 2009, *La Mondialisation étudiante. Le Maghreb entre Nord et Sud*, Paris, Khartala-IRMC.
- MICHON (S.) & BEAUVALLET (W.), 2012, « Faire carrière au Parlement européen : activation de dispositions et socialisation institutionnelle », in D. Georgakakis (dir.), *Le Champ de l'Eurocratie. Une sociologie politique du personnel de l'UE*, Paris, Economica, pp. 13-42.
- MILLS (C.-W.), 2012 [1956], *L'Élite au pouvoir*, Marseille, Agone.
- MOULINIER (P.), 2012, *Les Étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle. Migrations et formation des élites*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- NOGUEIRA (M.-A.), 2005, « Élites économiques et excellence scolaire au Brésil. La remise en question d'un mythe », in « La formation des élites », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 39, pp. 67-77.
- 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.
- PIKETTY (T.), 2013, *Le Capital au XXI^e siècle*, Paris, Seuil.
- SAINT-MARTIN (M. DE), 1993, *L'espace de la noblesse*, Paris, Métailie.
- VAN ZANTEN (A.), 2010, « L'ouverture sociale des grandes écoles », *Sociétés contemporaines*, n° 79, pp. 69-95.

- VERMEREN (P.), 2005, « Maghreb : des élites entre deux mondes », in « La formation des élites », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 39, pp. 47-55.
- WAGNER (A.-C.), 2011, « Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 190, pp. 4-9.
- WAGNER (A.-C.), 2012, « *La Noblesse d'État* et ses prolongements », in F. Lebaron et G. Mauger, *Lectures de Bourdieu*, Paris, Ellipses, pp. 169-192.
- WAGNER (A.-C.), LECLERC-OLIVE (M.) & SCARFÓ GHELLAB (G.), 2011, « Introduction générale », in M. Leclerc-Olive, G. Scarfó Ghellab et A. C. Wagner (dir.), *Les Mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*, Paris, Karthala, pp. 7-29.

La concurrence culturelle pour la formation des élites en France (1809-1902)

Philippe LOSEGO*

Introduction

Au XIX^e siècle en France, l'enseignement secondaire s'adresse-t-il aux élites? Ce qui est certain, c'est qu'il est dispensé à une toute petite minorité : tout au long du siècle, la part de classe d'âge qui fréquente l'enseignement secondaire ne dépasse jamais 6 %¹, chiffre qu'il faut mettre en rapport avec les 15 à 20 % de foyers qui vivent « au-dessus du peuple » selon l'estimation d'Adeline Daumard (1976 : 860). En définitive, même à la fin du siècle lorsque les études secondaires commencent à prendre de l'importance, l'hypothèse d'une homogénéisation culturelle de la bourgeoisie par le collège, formulée par Petitat (1982), ne résiste pas à une simple statistique.

Cependant, la rareté de l'enseignement secondaire n'est pas nécessairement un caractère élitaire : cet enseignement est certes fermé aux familles nécessiteuses incapables de payer l'écolage ou recherchant une entrée rapide dans la vie active, mais il n'intéresse pas non plus les familles très aisées qui préfèrent les pensions privées (Belhoste, 2001), ni la bourgeoisie industrielle, notamment protestante, qui le considère comme inutile.

* Sociologue, Professeur, Haute École Pédagogique de Lausanne. E-mail : Philippe.losego@hepl.ch

1 Selon Prost (2008), l'enseignement secondaire (hors cycle élémentaire) accueillerait au total 6 % de la population masculine en âge scolarisable au recensement de 1896. Charle (1996) considère par ailleurs qu'environ 1,1 % d'une classe d'âge se trouve dans les classes terminales de l'enseignement secondaire à la fin du XIX^e siècle.

Qualitativement, il n'y a pas d'unité culturelle du collège au XIX^e siècle, ce qui conduit également à relativiser l'argument de la « culture commune » (Chervel & Compère, 1997 : 6) qui sert à défendre la cause des humanités classiques. Il existe en fait trois cursus : le premier, dit « classique », le seul qui est vraiment officiel, est effectivement basé sur les humanités gréco-latines. Mais un second cursus est constitué *de facto* par des dérogations, à peu près continues au cours du siècle, permettant aux candidats aux « écoles spéciales » (qu'on appelle aujourd'hui « grandes écoles ») de court-circuiter ce cursus classique pour suivre un enseignement presque exclusivement mathématique. Enfin, une troisième culture est constituée par un enseignement secondaire « utilitaire » (sections industrielles et commerciales, enseignement spécial, etc.), au sens où il répond aux besoins exprimés dès les années 1820 par une bourgeoisie industrielle naissante². En définitive, la culture secondaire de la première moitié du siècle est ternaire, comme la société d'ordre : les humanités continuent à former peu ou prou des clercs (laïcs), les mathématiques sélectionnent la « noblesse d'État » et les enseignements utilitaires fournissent une sorte de « tiers état » assez peu hiérarchisé encore.

Quel rapport établir avec la notion d'élite ? D'un côté, les lycées forment les cadres techniques et administratifs de l'État. De l'autre, le cens définit une double élite politique (Charle, 1987) : la population éligible qui, par l'importance donnée au capital foncier dans sa définition, correspond peu ou prou à la noblesse et à la très grande bourgeoisie, d'une part, et la population électorale qui, définie par un patrimoine plus modeste et plus varié, correspond *grosso modo* à la « bonne » bourgeoisie (Daumard, 1976), d'autre part. On a donc à ce moment-là des élites sociales et des élites scolaires bien distinctes. Elles seront en revanche mises en relation par les bouleversements politiques et économiques du milieu du siècle qui marqueront le passage d'une société d'ordres à une société de classes.

En effet, le suffrage universel (masculin) et l'essor du capitalisme auront pour effet de transformer, selon l'expression de Christophe Charle (1987), la classe « dirigeante » en classe « dominante ». La supériorité sociale de celle-ci devient plus complexe et plus floue, combinant des formes de capitaux variées, puisqu'au critère de la propriété foncière s'ajoutent le capital financier, la propriété de moyens de production et de brevets, le capital social et enfin le capital culturel. Celui-ci n'est pas tant objectivé dans un diplôme (le baccalauréat n'intéresse encore que

2 En 1865, il y a 33 500 élèves dans l'enseignement classique et 16 882 dans l'enseignement spécial. Ces chiffres sont évidemment approximatifs et il est difficile d'être affirmatif avant 1865. Il est par ailleurs impossible de distinguer statistiquement les élèves de classes préparatoires de ceux de l'enseignement classique (Chapoulie, 2010).

les catégories fonctionnellement liées au système éducatif) que représenté par le « snobisme culturel » (Charle, 1987 : 37), un rapport au savoir qui apparaît, à cette époque-là, plus désintéressé qu'auparavant.

Parallèlement, alors qu'on avait jusque-là une structure éducative faite d'institutions plus ou moins officielles, hiérarchisées mais perméables, on voit, à partir de 1880, se construire un système éducatif binaire structuré en deux réseaux étanches, l'un à vocation utilitaire pour les classes populaires, l'autre à vocation désintéressée pour les élites techniques, scientifiques ou administratives. On passe d'une culture d'ordres, ternaire, à une culture de classe, binaire. Cependant, la culture secondaire reste partagée entre une tendance qui vise l'unité de la culture élitaire et une tendance à l'éclatement, par l'émancipation de la culture moderne vis-à-vis de la culture classique et des mathématiques. Ainsi, la question de l'unité de la culture secondaire, et partant, celle des élites formées par elle, n'aura pas trouvé de solution stable à la fin du siècle.

Avant 1880 : les trois cultures secondaires

L'enseignement classique et la distinction

Le latin n'est pas une "culture bourgeoise". Au XVI^e siècle, lorsqu'il est placé au centre des études secondaires, la langue de la bourgeoisie est déjà le français, qui suffirait à la distinguer du peuple et de la noblesse rurale (qui s'expriment en langues régionales), si telle était la fonction du collège³. Au XVIII^e siècle, la bourgeoisie éclairée rejette les humanités classiques (Chervel, 2006). Les collèges, même jésuites, sont forcés de s'ouvrir aux sciences et aux humanités modernes pour satisfaire leur clientèle (Balpe, 2001). Ainsi, au XIX^e siècle, le modèle intellectuel des humanités est en crise depuis bien longtemps : si, aux XVI^e et XVII^e siècles, il servait à former les officiers d'église et de la monarchie dont les administrations s'étaient développées à la faveur des guerres de religion (Chervel & Compère, 1997), depuis la fin du XVII^e siècle, le latin n'est plus compris par les élèves. D'ailleurs, sous l'influence janséniste, les collèges ont abandonné progressivement son usage oral pour en faire un art de la version écrite (Chervel, 2006 ; Compère, 1985). Au XIX^e siècle, l'humanisme dit « classique » est donc devenu

3 C'est en 1530 que l'humanisme scolaire commence à diffuser depuis Paris et en 1539 que l'ordonnance de Villers-Cotterêts impose l'usage du français comme langue légale.

paradoxal à un double titre : techniquement, il s'agit d'une culture orale, car la rhétorique consiste à rédiger des discours. Mais cette culture orale est pratiquée exclusivement à l'écrit ; culturellement, il s'agit d'une tradition païenne et hédoniste, mais qui a pour fonction de véhiculer une religion monothéiste et des valeurs ascétiques (Durkheim, 1938 ; Prost, 1968 ; Dainville, 1978 ; Chervel & Compère, 1997 ; Chervel, 1998). Au fond, le sens des humanités s'est perdu depuis bien longtemps : leur vocation ne se définit plus que négativement ou comme « gymnastique intellectuelle » (Chervel, 1988b).

Du point de vue des autorités, le collègue humaniste est l'objet d'une défiance de la part des grands commis de l'État, depuis Richelieu jusqu'à Jules Ferry. Quel que soit le régime politique, le projet pour l'enseignement classique est toujours d'en limiter les effectifs (Chartier *et alii*, 1976 ; Compère, 1985 ; Hulin, 2007). D'ailleurs, durant 170 ans (de 1680 à 1850), le pourcentage d'une classe d'âge qui fait des études secondaires, toujours inférieur à 3 %, varie peu (Compère, 1985)⁴. Tout au long du XIX^e siècle, les autres cursus créés (primaire, spécial, moderne, etc.) participent notamment du projet de décharger celui des humanités (Belhoste, 1995).

Raréfier les effectifs des élèves de l'enseignement classique est aussi le sens du décret de 1808 qui prévoit que l'Université impériale (créée par la loi du 10 mai 1806) sera financée par un impôt (la « rétribution du 20^e »)⁵, payé par les élèves qui fréquentent les établissements secondaires. Or, à l'époque, la démarcation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire est vague et c'est le latin qui va servir de critère (Chervel, 1998). En pratique, c'est donc l'enseignement de cette langue qui est fiscalisé⁶. Cette fiscalisation et cette définition du secondaire par un enseignement peu utile a un effet socialement distinctif. Cet effet n'est pas immédiat mais intervient dans les années 1830, lorsque apparaissent les premières expériences d'enseignement spécial (1829) et l'enseignement primaire supérieur (1833). Par opposition, le latin devient véritablement la marque de l'enseignement secondaire (Chervel, 1988a), inaugurant la vogue des locutions latines dans la presse ou la littérature (Cibois, 2000 ; Chervel, 2006).

4 1680 est la date d'apparition des premiers petits séminaires qui, ayant vocation à former les prêtres, entérinent la sécularisation des collèges et contribuent à la stagnation de leurs effectifs (Compère, 1985). 1850 est la date à laquelle les effectifs des lycées et collèges ont retrouvé leur niveau d'avant la Révolution. À partir de là, la hausse continue des effectifs met fin à la stagnation séculaire.

5 Il équivalait à 5 % de l'écolage.

6 Selon un principe pratique énoncé par le conseil de l'Université (Instruction du 13 août 1810, citée par Chervel, 1998 : 152 et note p. 215).

À cette époque, une grande majorité des élèves recourent à l'enseignement secondaire public en observant littéralement l'expression « faire ses humanités » : ils ne suivent que les classes d'humanités (jusqu'en seconde), car ils visent seulement le « verni culturel » des études secondaires. Très peu d'entre eux maîtrisent le latin, même aux concours de l'agrégation (Chervel, 2006). En fait, on étudie cette langue pour apprendre le français. Étudier le français en passant par le latin produit un effet de distinction, incorporé et reconnaissable par les initiés (Chervel, 2006 ; Prost, 1968).

En revanche, les enfants de ceux que l'on appelle, au temps du régime censitaire, les « capacités », c'est-à-dire les hauts fonctionnaires, juristes, médecins, proviseurs, professeurs ou éventuellement journalistes, dépourvus de propriétés foncières, de capital économique et de clientèle, tendent à suivre tout le cursus jusqu'au baccalauréat ès lettres pour que leur seul capital (la culture) soit consacré par la forme objective du diplôme. Il est logique que l'enseignement secondaire classique intéresse d'abord ceux qui lui doivent tout ou presque⁷. Collectivement, ces « capacités » n'auront de cesse de chercher à imposer le baccalauréat ès lettres à toutes les élites du système scolaire, littéraires ou technocratiques, pour en faire véritablement ce fameux « droit de bourgeoisie » dénoncé par Goblot (1925). Mais cela n'apparaîtra que progressivement après les années 1850.

Les classes préparatoires mathématiques et la méritocratie

Le système « méritocratique » remonte à l'apparition des premières classes de mathématiques préparatoires aux « armes savantes⁸ » instaurées dans les collèges au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle (Julia, 1995). À l'origine, ce système constitue un parachèvement de la sélection sur critères de naissance et sur recommandation⁹. La « méritocratie » par les mathématiques est ainsi instaurée comme un mécanisme de régulation de l'accès de la noblesse à l'appareil technique militaire. Au XIX^e siècle, il n'y a plus de lien juridique entre la noblesse et les « écoles spéciales », mais le coût des études et le surcoût des préparations privées

7 L'examen des biographies des ministres montre que ceux qui ont tenté de réformer l'enseignement classique sont des aristocrates ou des grands bourgeois (Vatimesnil, Salvandy, Fortoul), et ceux qui l'ont défendu de brillants académiques issus de conditions modestes (Cousin, Duruy).

8 Il s'agit des écoles d'ingénieurs militaires (artillerie, fortification, etc.).

9 Avant la Révolution, tous les futurs officiers font nécessairement état de quatre quartiers de noblesse du côté paternel (Julia, 1995 ; Belhoste, 2001).

(Ringer, 2000), indispensables jusqu'aux années 1870 pour réussir aux concours de l'École polytechnique (Belhoste, 2001), font qu'avant la relative démocratisation de 1880, les ingénieurs des corps techniques de l'État sont composés de 50 à 60 % de fils de la très haute bourgeoisie (Shinn, 1978). Si les liens traditionnels entre noblesse, mathématiques et « armes savantes » ne sont pas typiquement français, ce qui l'est en revanche, c'est l'extension de ce modèle à tout l'appareil technique d'État, par l'instauration en 1795 du « système polytechnicien » (Belhoste, 2003), qui pèsera très lourd sur l'enseignement secondaire. On aurait pu penser que l'interposition de cette école préparatoire entre l'enseignement secondaire et les anciennes écoles devenues « écoles d'applications » (Mines, Ponts et Chaussées, Génie, etc.)¹⁰ allait dispenser l'enseignement secondaire de donner une formation préparatoire. C'est le contraire qui se produit, car le plan d'étude des lycées de 1809 est l'occasion d'un retour au modèle des anciens collèges qui rehausse le volume des humanités, affaiblit le niveau en mathématiques et fait disparaître les sciences (Belhoste, 1995). Officiellement, tous les élèves doivent suivre l'enseignement classique jusqu'au baccalauréat et entrer à ce stade en classes préparatoires. Cependant, le concours de l'École polytechnique impose sa limite d'âge très basse¹¹, selon la tradition militaire. Si les élèves ne s'inscrivent qu'à la suite de leur cursus classique, il est souvent trop tard, surtout s'ils n'ont pas étudié les mathématiques jusque-là. C'est pourquoi, pendant presque tout le XIX^e siècle (de 1821 à 1847, puis de 1866 à 1891), une « exception à l'enseignement classique » (Belhoste, 1995 : 107) permet aux élèves de court-circuiter la formation classique, de s'inscrire directement en classe préparatoire après la classe de troisième et de s'économiser ainsi les classes de seconde, de rhétorique et le passage du baccalauréat ès lettres. En 1838, le ministre Salvandy, préoccupé par le préjudice ainsi porté aux études classiques, demande à l'École polytechnique d'exiger de ses candidats le baccalauréat ès lettres. L'école refuse au motif que les lettres font perdre du temps aux jeunes aspirants (Belhoste, 1995). Durant la première moitié du siècle, l'École polytechnique, appuyée par le ministre des Armées, imposera cette « exception ». À partir de 1860, dans des conditions sociales très différentes, elle inversera sa position et cherchera au contraire à faire passer ses futurs élèves par la formation classique.

10 L'École des ponts et chaussées avait été créée en 1747, celle du Génie en 1751, celle des Mines en 1783 (Belhoste, 1989).

11 Vingt ans en janvier de l'année du concours, selon le programme d'admission à Polytechnique de 1828 (Belhoste, 1995 : 122).

L'enseignement spécial et la culture utilitaire

L'entrée de la culture "utilitaire" dans l'enseignement secondaire remonte à 1829 lorsque le ministre Vatimesnil, pour satisfaire les « professions industrielles et manufacturières » (Chervel, 2006 : 54) et face aux résistances de l'Université, octroie la possibilité aux collèges royaux d'ouvrir des « sections industrielles et commerciales » (Belhoste, 1995). L'industrialisation n'étant encore qu'un phénomène inégalement réparti sur le territoire, ces sections se créent seulement là où les populations le demandent. Plus tard, au cours des années 1840, la crise agraire (1845), la flambée des prix agricoles et l'agitation ouvrière urbaine qui s'en suit (Hulin, 2007), mais aussi le retard pris sur l'Angleterre conduisent le pays à un effort d'industrialisation. Dans ce contexte favorable à une remise en question de la formation des élites, quelques savants « industrialistes » (Belhoste, 1995 : 41) promeuvent l'idée d'un enseignement à la fois culturel et professionnel : ils demandent que l'on intègre dans l'enseignement secondaire des savoirs utiles tels que les langues vivantes, la tenue de comptes, les sciences physiques, la mécanique, etc. Favorable à ces thèses, le ministre Salvandy se heurte comme ses prédécesseurs aux résistances de l'enseignement classique et doit se contenter de généraliser l'enseignement dit « spécial » au niveau national. En 1866, cet enseignement spécial atteint son apogée, et le ministre Duruy, constatant qu'un tiers des 32 000 élèves de l'enseignement spécial en France sont formés dans le secteur privé, choisit d'étatiser complètement ce cursus et de le structurer fortement (Day, 1972). C'est un succès social (Prost, 1968). Si l'on consulte les plans d'études de l'enseignement spécial (Belhoste, 1995), on est surpris par leur ambivalence. Les exposés de motifs professent leur modestie, mais, à l'analyse, qu'il s'agisse de celui de 1849 (Salvandy) ou de celui de 1866 (Duruy), on ne peut qu'être saisi par leur ambition encyclopédique. En fait, l'enseignement spécial est soumis à une forte contradiction. D'un côté, il est ouvert aux élèves de l'enseignement primaire et accueille pour l'essentiel des élèves issus des classes moyennes, c'est-à-dire des professions intermédiaires de l'industrie et du commerce ainsi que des petits entrepreneurs (Day, 1972). Soucieux de ne pas effrayer les tenants de l'enseignement classique (Mayeur, 1981) par des ambitions trop visibles, le ministre Duruy précise bien « qu'il ne s'agit point, dans l'école spéciale, de préparer, comme au lycée classique, des hommes qui fassent des plus hautes spéculations de la science ou des lettres, leur étude habituelle [...] » (cité par Belhoste, 1995 : 415). De plus, afin de ne pas susciter trop d'exigences par la suite, il est dépourvu de baccalauréat. D'un autre côté, cet enseignement a une fonction latente d'enseignement scientifique. Il est, de fait, le conservatoire des

nombreux savoirs scientifiques expérimentaux exclus des deux autres *curricula*. Ainsi, à partir de 1866, l'enseignement spécial provoque une campagne d'équipements en laboratoires qui va finalement profiter à la filière classique (Balpe, 2001). Pour Day (1972), il s'agit donc d'un « semi-utilitarisme ». En fait, ce n'est un enseignement utilitaire que parce que les sciences (hors mathématiques) sont considérées comme telles avant 1880. Cependant, il ne s'applique à aucune profession particulière¹².

À la recherche de l'unité culturelle de l'enseignement secondaire

Créé par l'Empire en 1802 après la suppression des Écoles centrales de la Révolution, le lycée a établi un équilibre entre les humanités classiques et les mathématiques (Compère, 2005). Mais, dès 1809, avec le nouveau plan d'études des lycées (Belhoste, 1995 : 83), le modèle des collèges de l'Ancien Régime tend à s'imposer de nouveau. Les classes reprennent leur nom d'antan : classes de grammaire (cinquième et quatrième), d'humanités (troisième et seconde) et de rhétorique (première). Le baccalauréat ès lettres est créé pour couronner ces études littéraires. Viennent ensuite, pour ceux qui veulent poursuivre, la classe de philosophie (terminale) et les « mathématiques spéciales » pour préparer les concours des écoles spéciales.

Le modèle successif : les lettres avant les sciences

Officiellement, tous les élèves de l'enseignement secondaire reçoivent une même formation, à la fois scientifique et littéraire. Cependant, on considère à cette époque que les deux cultures sont inconciliables¹³. C'est pourquoi, au

12 Un projet initial « d'enseignement professionnel » promu en 1863 par le ministre prédécesseur de Duruy, Gustave Rouland, a été changé en « enseignement spécial » lors du vote de la loi à l'Assemblée (Belhoste, 1995).

13 « Tout le monde doit comprendre que des élèves occupés le matin aux charmes de la poésie, à la hardiesse et à la vigueur de l'éloquence ; le soir, à la précision et à l'exactitude des mathématiques auront peine à réunir chaque jour des idées si peu compatibles, et que nécessairement ils doivent faire dans l'une et l'autre partie des progrès beaucoup moins rapides que s'ils les avaient étudiées chacune séparément » (Couturier, *Mémoire sur l'instruction publique*, Dijon, 1815 : 21, cité par Chervel & Compère, 1997).

cours de la période 1809-1846, le modèle de formation est successif : les élèves reçoivent d'abord une éducation exclusivement littéraire classique jusqu'en rhétorique (première) et n'entament leur éducation scientifique qu'à partir de la classe terminale de philosophie (Falcucci, 1939; Belhoste, 1995; Chervel & Compère, 1997). Sachant qu'à l'époque, la plupart des élèves n'achèvent pas leurs études (Prost, 1968), ce système est très dommageable pour les sciences. De 1809 à 1811, les mathématiques sont repoussées en classe de troisième (Balpe, 2001) et les sciences en classe de philosophie (terminale). À la Restauration en 1814, les mathématiques sont retardées d'un an supplémentaire, en classe de seconde. Le point d'orgue de cette réaction antiscientifique est atteint avec le statut de 1821 qui renforce encore la position des langues anciennes et renvoie la physique en classe de deuxième année de philosophie (après le baccalauréat). Autant dire que personne n'étudie la physique.

Le modèle intégré (1843-1852)

Dans les années 1840, après vingt ans de chasse aux sciences, le niveau en arithmétique de base des nombreux élèves du secondaire qui ne poursuivent pas leurs études au-delà de la rhétorique est inférieur à celui des écoles primaires supérieures. Dans le contexte d'un effort d'industrialisation du pays, favorable à la mise en question de la culture des élites, l'idée que les sciences ne doivent intervenir qu'une fois le cursus littéraire achevé ne peut plus être soutenue. Un rapport commandé au mathématicien Poinot est clair à ce sujet (Belhoste, 1995) : l'apprentissage des mathématiques et de la physique suppose une maturation sur plusieurs années et non un enseignement, même intensif, en classe de philosophie. De plus, la physique dans cette classe suppose des élèves déjà formés en mathématiques. Armé de ce rapport, en 1847, le ministre Salvandy, au prix d'une purge du Conseil royal de l'Instruction publique, parvient à avancer les sciences (arithmétique, géométrie, éléments d'algèbre et cosmographie) à partir de la quatrième, à les renforcer en troisième et à les rendre obligatoires et déterminantes pour le passage en classe supérieure.

La bifurcation et le modèle parallèle

La période dite de « l'Empire autoritaire » ouvre une parenthèse originale (1852-1864) qui se refermera cependant très rapidement avec « l'Empire

libéral »¹⁴. En 1852, l'enseignement secondaire souffre de la concurrence des institutions privées, à cause de la loi Falloux qui a mis fin au monopole d'État en 1850. Un décret de 1852, dit de la « bifurcation », divise le cycle secondaire supérieur en une section littéraire et une section scientifique (Hulin-Jung, 1989). En fait, il ne s'agit pas de renoncer à l'unité de la culture des élites, mais de renverser la hiérarchie traditionnelle et de faire des technosciences la nouvelle « culture générale », alors que la filière littéraire, renvoyée à un statut d'enseignement « spécial », n'ouvre plus que sur les facultés de lettres, de droit et de théologie. Le ministre Fortoul, comme d'autres avant et après lui, pense que, comme semble le démontrer la révolution de 1848, l'éducation littéraire produit « trop d'esprits stériles et dangereux » (Belhoste, 1995 : 254). Son originalité est de dévaluer explicitement la culture littéraire, plutôt que de se contenter d'en raréfier les élèves. En revanche, la voie scientifique, devenue la plus prestigieuse, doit non seulement allier la préparation mathématique la plus rigoureuse et la culture technique la plus applicable à l'industrie (Balpe, 2001), mais avoir aussi des ambitions littéraires de même niveau que la voie proprement littéraire. Ces exigences exorbitantes auraient probablement suffi à conduire la réforme à l'échec (Hulin-Jung, 1989), mais il faut y ajouter d'autres choix assez périlleux eux aussi : la filière scientifique oblige les médecins à passer par un cursus de sciences, qu'ils méprisent, les futurs ingénieurs à étudier les sciences expérimentales, peu utiles pour passer les concours, et les futurs employés des usines ou de la fonction publique à poursuivre des études secondaires plus longues que l'ancien enseignement spécial qui leur permettait de sortir rapidement vers la vie active.

Retour au schéma successif : lettres puis sciences (1867-1880)

En 1864, le nouveau ministre Duruy annule la bifurcation. L'enseignement classique redevient la culture fondamentale : « On ne peut, en effet, aborder utilement l'étude spéciale des mathématiques sans y être préparé par l'étude des lettres » (cité par Belhoste, 1995 : 393). La classe de troisième est à nouveau une classe d'humanités (avec seulement une leçon de mathématiques par semaine) et les sciences expérimentales et naturelles sont reportées toutes entières en classe de philosophie. Les classes ordinaires d'humanités sont suivies de la rhétorique

14 Dès la mort de Fortoul en 1856, la bifurcation est remise en cause et sera abandonnée par paliers de 1857 à 1864, année de l'arrivée de Duruy (Hulin-Jung, 1989).

et sont sanctionnées par le baccalauréat ès lettres. Après celui-ci et un cours de mathématiques élémentaires, l'élève peut ajouter le bac ès sciences et tenter d'intégrer l'école de Saint-Cyr. Enfin, après le cours de mathématiques spéciales, il peut passer le concours de Polytechnique. De nouveau, la culture littéraire commande l'accès aux mathématiques, afin d'obliger les futurs cadres techniques de l'État à passer par le filtre culturel des humanités classiques. Duruy justifie ce retour au modèle d'avant 1852 en valorisant le parcours de « ceux qui désiraient poursuivre l'enseignement littéraire jusqu'à la fin de la rhétorique, pour se diriger ensuite vers les écoles spéciales avec un esprit mieux cultivé et plus mûr » (cité par Belhoste, 1995 : 387). Mais, de la même manière qu'en 1821, en raison de la limite d'âge imposée par l'École polytechnique, une nouvelle exception permet d'opter pour les classes préparatoires ou pour le baccalauréat ès sciences dès la classe de seconde. Duruy n'omet pas de signifier l'aspect dérogatoire de cette seconde voie qui « ... ne peut être avantageuse qu'aux candidats que l'âge contraindrait à hâter leurs études » (Belhoste, 1995 : 393). Mais, pour permettre à des élèves littéraires de se hisser en mathématiques au niveau des concours aux écoles spéciales, il faut alléger les programmes et ce sont les sciences hors mathématiques qui en font les frais. Elles sont reportées en classe de philosophie, et la plupart des savoirs scientifiques, comme on l'a vu plus haut, sont déplacés vers l'enseignement spécial qui joue un rôle de conservatoire scientifique.

L'avènement de la société bourgeoise et l'invention de la culture secondaire moderne (1880)

L'œuvre scolaire des républicains, au cours des années 1880-1881, est le produit de plusieurs grandes transformations : l'industrialisation des années 1840-1860, la disparition de la société censitaire (le suffrage universel masculin est instauré en 1848), le gonflement de la fonction publique à partir des années 1850 et la concentration capitaliste des années 1860-1880 ont profondément modifié les rapports sociaux. Alors qu'on avait jusque-là des institutions scolaires hiérarchisées mais disparates, aux frontières floues et relativement perméables, on assiste à une nette séparation des deux réseaux, primaire et secondaire. L'enseignement spécial devient une sorte d'enseignement général, attirant plus d'enfants de "cols blancs" et moins d'enfants d'agriculteurs ou d'artisans (Ringer, 2003). La culture utilitaire, elle, quitte l'enseignement secondaire pour les écoles primaires supérieures, majoritairement situées dans les petites villes, que les républicains cherchent à revitaliser pour s'appuyer politiquement sur les classes populaires rurales (Mayeur, 1981).

La société moderne : de l'industrialisation au capitalisme

Au début du Second Empire, s'inaugure une phase de concentration capitaliste (Daumard, 1976; Charle, 1987). Alors que l'industrialisation des années 1840-50 était favorable aux savoirs techniques, définis assez directement à partir du travail productif (c'était la raison d'être de l'enseignement spécial), les évolutions du capitalisme conduisent à une augmentation du nombre d'emplois tertiaires. Certes, il s'agit d'une augmentation modeste (Barjot *et al.*, 1995), mais son impact sur l'enseignement secondaire est bien réel, d'autant plus que le processus concomitant de développement de l'État a le même effet. Au sein de l'État, de plus en plus de ressources sont allouées aux supports de la centralisation du territoire (postes, télégraphe, instruction publique, transports). Ces deux mouvements parallèles créent une forte demande de "cols blancs" pour assurer essentiellement des tâches scripturales. C'est l'une des raisons du doublement du taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire (selon Prost (1968), on passe de 1,2 à 2,4 % d'une classe d'âge entre 1842 et 1874). Même certaines familles de la bourgeoisie industrielle contractent la « fonctionnomanie » (selon le mot d'un principal de collège cité par Day, 1972 : 199) : elles veulent que leurs enfants passent le baccalauréat classique pour faire carrière dans la fonction publique. La bourgeoisie protestante opère à cette période une sorte de mutation culturelle : alors qu'au cours des années 1830-40 elle recherchait pour ses enfants des formations utiles, allant jusqu'à les scolariser à l'étranger, elle se tourne, au cours des années 1850, vers l'enseignement classique. C'est ce qui se passe à Mulhouse (Prost, 1968), à Montbéliard ou à Nîmes (Day, 1972). Les gestionnaires et ingénieurs d'entreprises, qui côtoient des grandes familles éduquées aux humanités classiques, nourrissent l'ambition que leurs enfants suivent le même chemin. Il ne faut pas négliger à ce propos l'effet du virage effectué par l'École polytechnique : avant 1852, elle refusait d'imposer ne serait-ce que le baccalauréat ès sciences à ses candidats et, en 1860, elle exige le baccalauréat ès lettres ! Depuis 1872, les candidats ayant fait du latin sont favorisés par des majorations de points (Chervel, 1994; Belhoste, 2002). L'école utilise le baccalauréat le plus classique comme protection sociologique contre les clientèles de l'enseignement spécial tout d'abord, puis contre celles de l'enseignement moderne. La nécessité de passer par la formation classique pour accéder aux plus hautes fonctions techniques contribue à l'intensification du recours à l'enseignement classique par les familles bourgeoises. Dans les établissements scolaires, les principaux de collèges persuadent les meilleurs élèves de l'enseignement spécial de changer de voie (Day, 1972). Certains élèves restent dans la filière spéciale

mais préparent le baccalauréat classique, car ils constatent que c'est la meilleure voie pour accéder à l'administration. Cela conduit une partie de la bourgeoisie à dénigrer le « matérialisme » des sciences et des techniques. Il règne au cours des années 1860 dans les collèges et les lycées une telle hostilité à l'égard de l'industrie et de la technologie qu'un fort ostracisme se fait sentir à l'égard de élèves de l'enseignement spécial qui se font traiter par leurs camarades littéraires « d'ignorants », de « béotiens », voire de « bétail » (Day, 1972). Désormais, même les fonctions subalternes d'employés de bureau, dans les entreprises ou dans la fonction publique, semblent préférables à des positions mieux rémunérées de techniciens. Or, ces activités administratives prisées consistent essentiellement à remplir des registres et supposent une main-d'œuvre nombreuse et modestement qualifiée, à une époque où la mécanographie et les technologies de classement n'ont encore pas pénétré les entreprises françaises. En définitive, cela favorise la pratique des études écourtées dans l'enseignement spécial. Car les très nombreux élèves qui se contentent des deux premières années acquièrent une formation de base, adaptée à des tâches d'employés (Day, 1972). Même si ses plans d'études comprennent une solide formation scientifique, l'enseignement spécial forme assez peu de techniciens complets, et la formation effective suivie par les élèves est équivalente à celle des écoles primaires supérieures.

Ainsi, alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que la modernisation de la société débouche sur une valorisation des savoirs techniques ou scientifiques, c'est le contraire qui a lieu.

La construction d'un enseignement de classe

Par la réforme de 1881-82, l'enseignement « spécial », même s'il garde ce nom, devient dans les faits un enseignement « moderne », appellation qui ne lui sera donnée qu'en 1891 : cette modernité se traduit par un mouvement de « désintéressement » des sciences (elles sont allégées de la plupart de leurs applications pratiques) et l'organisation du curriculum reproduit désormais la priorité des lettres sur les sciences qui prévaut dans l'enseignement classique (Day, 1972). Désormais fermé aux élèves issus de l'enseignement primaire¹⁵, l'enseignement spécial est pourvu de programmes définis en 1882 de manière progressive (et non

15 Une loi de 1886 prévoit d'octroyer des bourses à quelques élèves méritants du primaire supérieur pour intégrer le secondaire (Chapoulie, 2010).

plus concentrique) et d'un baccalauréat spécifique qui ouvre l'accès aux facultés de sciences et de médecine (Belhoste, 1995). Les abandons en cours d'études deviennent plus rares.

Cette modification des contenus doit être rapportée aux grands changements qui interviennent dans le champ de l'enseignement supérieur. La référence intellectuelle de l'enseignement spécial n'est plus le travail mais le monde académique. La Faculté des sciences devient rectrice des programmes des sciences (Belhoste, 1998). Créée en 1878, la Société pour l'enseignement supérieur influence non seulement la mise en place du système universitaire, mais aussi l'évolution de l'enseignement secondaire (Weisz, 1983). Suivent, au cours des années 1880, des modifications qui visent à rehausser le prestige de l'enseignement spécial (allongement du cursus, accès aux concours des grandes écoles, suppression d'un certificat intermédiaire pour décourager les abandons en cours d'études, allègement des contenus scientifiques en faveur des contenus littéraires, etc.). Cependant, c'est au contraire à un affaiblissement que l'on assiste. Entre 1880 et 1900, les effectifs de l'enseignement secondaire (toutes filières comprises) n'augmentent que de 10 %, libérant un espace pour l'enseignement primaire supérieur, dont les effectifs s'accroissent de 120 % (Briand & Chapoulie, 1992; Isambert-Jamati, 1969)¹⁶. Réinvesties par la III^e République après avoir été abandonnées par le Second Empire, pour produire un enseignement utilitaire, gratuit et pratique à destination des classes populaires, les écoles primaires supérieures offrent cependant un contenu plus généraliste que professionnel (Chapoulie, 2010). Elles auront tendance, elles aussi, à former des employés éduqués mais peu diplômés, dont la fonction publique et les grandes entreprises ont un besoin croissant.

Les contradictions de l'enseignement secondaire avant la réforme de 1902

La décennie 1891-1902 s'ouvre avec la réforme de l'enseignement classique et l'officialisation de la transformation de l'enseignement spécial en enseignement « moderne ». Ayant ainsi achevé son processus de désintéressement, l'enseignement secondaire n'en a pas fini avec ses contradictions. Les filières classique et moderne, loin de se compléter, entrent dans une relation d'ignorance réciproque :

16 L'enseignement primaire est développé par les célèbres lois de 1881-1882 sur l'obligation et la gratuité, prolongé par les écoles primaires supérieures pour former les ouvriers et employés et par les écoles normales pour reproduire le corps de cet enseignement.

chaque cursus débouche, comme s'il était unique, sur un baccalauréat avec trois options : une littéraire et deux scientifiques (l'une pour préparer les grandes écoles et l'autre pour entrer en médecine).

Au sein de l'enseignement classique, une nouvelle réaction antiscientifique effectue un retour sur le modèle des années 1821-1840 (Belhoste, 1995). De plus, l'option scientifique prévue pour préparer l'entrée en médecine n'est pas mise en œuvre, faute de matériel expérimental et de compétences. Le baccalauréat moderne n'étant pas reconnu par les facultés de droit, de lettres ou de médecine (il l'est seulement par la Faculté de sciences et les écoles spéciales), les futurs étudiants de médecine doivent passer par l'enseignement classique littéraire et ne peuvent qu'avoir de graves lacunes scientifiques¹⁷. C'est pourquoi une préparation spécifique pour l'accès aux études de médecine appelée « PCN » (physique, chimie, sciences naturelles), vouée à résoudre cette contradiction est organisée par la Faculté de sciences.

De son côté, l'enseignement moderne se débat dans une tension entre le modèle idéal de la « science éducatrice » et la réalité des pratiques méritocratiques (Berthelot, 1891)¹⁸. Selon le ministre Léon Bourgeois, il s'agit de considérer les sciences comme un nouvel humanisme et d'enseigner « les savoirs les plus utiles par leur vertu éducative et comme discipline de l'esprit » (cité par Belhoste, 1995 : 515). Cependant, en 1891, on a déplacé vers le cursus moderne « l'exception » qui autrefois court-circuitait la filière classique pour préparer les concours. Cela se traduit par une mathématisation outrancière. La Faculté des sciences déplore une baisse de la curiosité scientifique (Balpe, 2001). S'ajoute une autre contradiction : si le cursus moderne est devenu de fait la filière préparatoire aux concours de l'École polytechnique, celle-ci exprime officiellement des

17 Tout au long du XIX^e siècle, le corps médical a lutté contre le baccalauréat ès sciences et pour le baccalauréat ès lettres.

18 En 1891, Berthelot écrivait, donnant une définition de ce que nous appelons ici « méritocratie » : « L'objet essentiel devient alors le concours même et les épreuves destinées à classer les candidats, l'égalité des conditions assurée pour tous. "Quelle objection faites-vous?, me disait un jour un examinateur de l'École polytechnique. Notre système, c'est la justice absolue". Un directeur des études que je ne désignerai pas, il est mort aujourd'hui, ajoutait "Peu importe de nommer dans notre école un professeur médiocre, de préférence à un homme supérieur car ce sera le même pour tous les élèves. Le classement n'en sera pas changé [...]". Cette conception étroite des concours et programmes d'examen est assurément la cause principale qui concourt à altérer la marche de notre enseignement secondaire et à en fausser les résultats. Nous venons de résumer les destinations que l'esprit public et l'opinion des familles ont attribuées à l'enseignement secondaire en France, tel qu'il existe à l'heure présente.

réticences vis-à-vis du baccalauréat moderne dès 1891 et continue d'utiliser une pondération favorable au latin pour protéger les candidats issus de l'enseignement classique (Belhoste, 2001).

Toutes ces contradictions, qui ont notamment pour effet d'affaiblir la fréquentation de l'enseignement secondaire, débouchent sur une enquête parlementaire en 1898 et sur la réforme de 1902¹⁹. Celle-ci instaure une structure en quatre sections de second cycle, A (latin-grec), B (latin-langues vivantes), et C (latin-sciences), D (sciences-langues vivantes), qui sera ainsi résumée par Louis Liard : « l'unité dans la variété » (Hulin, 2011 : 20). Preuve que l'unité restait un inaccessible objet de désir.

Conclusion

L'histoire de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle peut être vue comme le passage d'un système de formation des élites d'État à un système de formation des élites sociales. Si la culture humaniste constitue le fond de la culture secondaire classique dans la plupart des pays, où cependant une culture « moderne » ou « réaliste » commence à lui faire concurrence, la spécificité du modèle français tient dans la guerre que se livrent la culture classique et la culture méritocratique qui envahit très tôt tout le système. C'est la qualité scientifique des élites françaises qui en pâtit. Ce conflit, ne l'oublions pas, est lié à la précocité des recrutements à l'École polytechnique, dont l'impact sur tout le système est énorme. La valorisation de la précocité scolaire, liée notamment au système des classes préparatoires, est encore aujourd'hui une spécificité française.

La culture scientifique au XIX^e siècle ne doit son existence qu'à l'enseignement spécial, à la fois parce qu'il n'y a pas de place pour elle dans l'enseignement classique, mais aussi parce qu'elle est considérée comme vénale, dans un contexte où les élites, longtemps proches de l'État, sont censées défendre l'intérêt général et non les intérêts privés (Shinn, 1978). Le mépris pour les sciences n'est jamais aussi fort que dans le cas des médecins, qui sont formés aux humanités classiques, quitte à accéder à la faculté affligés de grandes lacunes scientifiques.

19 L'enquête parlementaire et la préparation du décret ne sont pas initialement liées. Cependant, une fois au courant de l'enquête parlementaire, le ministère finira par intégrer les deux démarches (Isambert-Jamati, 1969).

À partir des années 1880, le système éducatif est profondément modifié : les sciences ont droit de cité dans l'enseignement secondaire à condition de se débarrasser de toute application pratique, comme le montrent les plans d'études (Belhoste 1995). L'enseignement secondaire moderne épouse les formes de l'enseignement classique et les sciences tendent à devenir des humanités modernes. Ces modifications étant associées à la construction d'un système éducatif socialement segmenté par la III^e République, on assiste en quelque sorte à la disparition de l'utilitarisme secondaire : l'utilité se situe désormais du côté du réseau primaire, alors que la culture scientifique secondaire est devenue complètement désintéressée.

Au cours des deux dernières décennies du siècle, l'enseignement secondaire reste déchiré entre trois cultures bien différentes : l'humanisme classique, l'humanisme moderne et la culture méritocratique. L'humanisme classique, loin de refluer, est considéré par les professions libérales (notamment médicales) et par l'École polytechnique comme base indispensable de la culture des élites. Par ailleurs, au sein de l'enseignement moderne, la culture scientifique continue à être victime de l'impact des préparations mathématiques. C'est la raison de la faiblesse de la formation scientifique des élites à la fin du siècle, qui motivera les nombreuses conférences pédagogiques données par des scientifiques à l'occasion de la mise en œuvre de la réforme de 1902 (Gispert *et alii*, 2007).

Références

- BALPE (C.), 2001, *Enseigner la physique au collège et au lycée : une approche historique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BARJOT (D.), CHALINE (J.-P.) & ENCREVÉ (A.), 1995, *La France au XIX^e siècle : 1814-1914*, Paris, PUF.
- BELHOSTE (B.), 1989, « Les Origines de l'École polytechnique. Des anciennes écoles d'ingénieurs à l'École centrale des Travaux publics », *Histoire de l'éducation*, n° 42, pp. 13-53.
- BELHOSTE (B.), 1995, *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels, Tome 1 : 1789-1914*, vol. 1-1, Paris, INRP-Economica.
- BELHOSTE (B.), 1998, « Pour une réévaluation du rôle de l'enseignement dans l'histoire des mathématiques », *Revue d'histoire des mathématiques*, n° 4, pp. 289-304.
- BELHOSTE (B.), 2001, « La préparation aux grandes écoles scientifiques au XIX^e siècle : établissements publics et institutions privées », *Histoire de l'éducation*, n° 90, pp. 101-130.

- BELHOSTE (B.), 2002, « Anatomie d'un concours. L'organisation de l'examen d'admission à l'École polytechnique de la Révolution à nos jours », *Histoire de l'éducation*, n° 94, pp. 141-175.
- BELHOSTE (B.), 2003, *La Formation d'une technocratie : l'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*, Paris, Belin.
- BERTHELOT (M.), 1891, « La crise de l'enseignement secondaire. La science éducatrice », *Revue des deux mondes*, n° CIV-22, pp. 337-374.
- BRIAND (J.-P.) & CHAPOULIE (J.-M.), 1992, *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*, INRP/CNRS/ENS.
- CHAPOULIE (J.-M.), 2010, *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CHARLE (C.), 1987, *Les Élités de la République*, Paris, Fayard.
- CHARLE (C.), 1996, *Les Intellectuels en Europe au XIX^e siècle. Essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil.
- CHARTIER (R.), JULIA (D.) & COMPÈRE (M.-M.), 1976, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, CDU et SEDES réunis.
- CHERVEL (A.), 1988a, « De quand date l'enseignement secondaire ? », in J. Stéfanini, C. Blanche-Benveniste, A. Chervel et M. Gross (éd.), *Grammaire et histoire de la grammaire : hommage à la mémoire de Jean Stéfanini*, Aix-en Provence, Université de Provence.
- CHERVEL (A.), 1988b, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, pp. 59-119.
- CHERVEL (A.), 1994, « Les études littéraires dans la formation polytechnicienne », in B. Belhoste, A. Dahan-Dalmedico et A. Picon (éd.), *La Formation polytechnicienne 1794-1994*, Paris, Dunod, pp. 121-142.
- CHERVEL (A.), 1998, *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL (A.), 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- CHERVEL (A.) & COMPÈRE (M.-M.), 1997, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n° 74, pp. 5-38.
- CIBOIS (P.), 2000, « La question du latin : des critiques du 18^e au revival du 19^e », *L'Information littéraire*, n° 52(1), pp. 7-28.
- COMPÈRE (M.-M.), 1985, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard.
- COMPÈRE (M.-M.), 2005, « Des humanités à la culture générale, les finalités de l'enseignement secondaire en perspective historique », in F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner (éd.), *La Crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Paris, PUF, pp. 65-76.

- DAINVILLE (F. DE), 1978, *L'Éducation des Jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Minuit.
- DAUMARD (A.), 1976, « La hiérarchie des biens et des positions », in F. Braudel et E. Labrousse (éd.), *Histoire économique et sociale de la France*, Paris, PUF, vol. III, pp. 845-895.
- DAY (C.-R.), 1972, « Technical and professional education in France. The rise and fall of *l'enseignement secondaire spécial*. 1865-1902 », *Journal of Social History*, n° 6-2, pp. 177-201.
- DURKHEIM (E.), 1938, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FALCUCCI (C.), 1939, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire au XIX^e siècle*, Toulouse, Privat.
- GISPERT (H.), HULIN (N.) & ROBIC (M.-C.) (éd.), 2007, *Science et enseignement. L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX^e siècle*, Paris, INRP/Vuibert.
- GOBLOT (E.), 1925, *La Barrière et le Niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française*, Paris, Alcan.
- HULIN-JUNG (N.), 1989, *L'Organisation de l'enseignement des sciences : la voie ouverte par le Second Empire*, Paris, Éditions du comité des travaux historiques et scientifiques.
- HULIN (N.), 2007, *L'Enseignement secondaire en France d'un siècle à l'autre. 1802-1980*, Paris, INRP.
- HULIN (N.), 2011, *Culture scientifique et humanisme. Un siècle et demi d'engagement sur le rôle et la place des sciences*, Paris, L'Harmattan.
- ISAMBERT-JAMATI (V.), 1969, « Une réforme des lycées et collèges : essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'Année sociologique*, n° 3-20, pp. 9-60.
- JULIA (D.), 1995, « Le modèle méritocratique entre Ancien Régime et Révolution », in A. Dahan-Dalmedico, B. Belhoste, A. Picon et D. Pestre (dir.), *La France des X, deux siècles d'histoire*, Paris, Economica, pp. 33-50.
- MAYEUR (F.), 1981, *Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation en France. De la révolution à l'école républicaine. 1789-1930*, Paris, Nouvelle librairie de France.
- PETITAT (A.), 1982, « École et Société : le paradigme de la reproduction et ses limites », *Revue européenne des sciences sociales*, t. XX, n° 63, pp. 5-27.
- PROST (A.), 1968, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- PROST (A.), 2008, « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, n° 119, pp. 29-80.
- RINGER (F.), 2000, *Toward a Social History of Knowledge. Collected Essays*, New York/Oxford, Berghahn Books.

- RINGER (F.), 2003, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149(4), pp. 6-20.
- SHINN (T.), 1978, « Des corps de l'État au secteur industriel : genèse de la profession d'ingénieur, 1750-1920 », *Revue française de sociologie*, vol. XIX, n° 1, pp. 39-71.
- WEISZ (G.), 1983, *The Emergence of Modern Universities in France: 1863-1914*, Princeton, Princeton University Press.

L'enseignement juridique comme socialisation à une élite économique ? Le cas de l'École centrale de Paris

Antoine DEROUET et Delphine THIVET***

Si la fonction sociale des institutions d'enseignement dans la consécration de l'élite a fait l'objet de nombreux travaux, ceux-ci portent paradoxalement peu sur la "boîte noire" que constitue le déroulement des cours eux-mêmes, interrogation qui paraît pourtant à même d'éclairer la question des modes de production de l'élite. En prenant au sérieux le rôle de l'enseignement dans la socialisation des individus, une telle démarche permet d'appréhender ce qui, dans les situations pédagogiques, contribue à assurer l'intégration de l'élève – sélectionné en fonction de ses compétences scolaires – dans un monde social élitaire et, parallèlement, de s'interroger sur les savoirs qui circulent au sein de celui-ci. C'est précisément à ces situations pédagogiques qu'entend s'intéresser cet article en se focalisant sur les enseignements juridiques délivrés au sein d'une école d'ingénieurs dont la présence s'est depuis deux siècles affirmée dans le champ de la formation des plus hautes fonctions dirigeantes du secteur privé (Hubbel Weiss, 1982), l'École centrale de Paris¹. Le choix de centrer l'attention sur les enseignements de droit

* Doctorant en sociologie. EHESS, Centre Maurice Halbwachs, équipe Profession, Réseaux, Organisations (CNRS/ENS/EHESS). E-mail : antoine.derouet@ehess.fr

** Doctorante en sociologie. EHESS, Centre Maurice Halbwachs, équipe Profession, Réseaux, Organisations (CNRS/ENS/EHESS) et Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux (CNRS/EHESS/Université Paris 13/INSERM). E-mail : delphine.thivet@ehess.fr

1 Bien qu'elle n'occupe pas dans l'espace des écoles de pouvoir la même position que les institutions formant pour des corps d'État (telles que l'École polytechnique, l'École nationale supérieure des mines de Paris, l'École nationale supérieure des ponts et chaussées, l'École

dans la formation des ingénieurs se justifie par la position que les savoirs juridiques occupent dans l'espace social en tant que mode de domination (Weber, 1971 ; Bourdieu, 1986), mais aussi par le rôle traditionnellement conféré aux formations juridiques dans l'accès aux positions de pouvoir en France (Thuillier, 1983). Par ailleurs, l'inscription précoce de tels enseignements au programme de l'École centrale – en 1854 – et leurs transformations pour satisfaire l'ambition des directions successives de positionner l'institution dans l'espace des écoles de pouvoir (Derouet, 2013), incitent à étudier une telle formation, au-delà de sa position *a priori* périphérique dans le curriculum des élèves-ingénieurs.

Les enseignements juridiques dispensés au sein de l'École centrale reflètent en effet la réorientation des *curricula* des formations d'ingénieurs entamée à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle (Derouet, 2010), à savoir l'importance moindre – bien qu'encore majoritaire – attribuée aux savoirs “techniques” et “scientifiques” au profit de connaissances “socio-économiques” et “managériales”, liées notamment au fonctionnement de l'entreprise (Gervais, 2007)². Cette évolution, qui s'accompagne depuis le milieu du XX^e siècle de la promotion de modalités pédagogiques dites actives (cours en groupes restreints, étude de cas, jeux de rôles, etc.), s'est traduite au sein de l'École centrale par des réformes

nationale d'administration, institutions ayant également des filières “civiles”) ou que certaines de ses concurrentes pour l'accès au secteur privé (École des hautes études commerciales, Institut d'études politiques de Paris), l'École centrale des arts et manufactures – couramment appelée École centrale de Paris – voit une part importante de ses élèves (en 2012, l'École a délivré 351 diplômes) occuper par la suite des fonctions de direction ou de “top-management” dans les entreprises. L'enquête 2012 des Ingénieurs et Scientifiques de France l'incluait ainsi dans les écoles du groupe A (dénomination usuelle de hiérarchisation qui regroupe dans ce cas 7 formations d'ingénieurs – sur 204 habilitées à délivrer le titre –, dont celles évoquées *supra*) dont la caractéristique est de former 9,7 % des ingénieurs et de concentrer 14,5 % des rémunérations (Célérier, 2012). L'enquête notait que les jeunes diplômés de ces écoles s'orientaient plus souvent dans le tertiaire et, au sein de ce secteur, plus souvent vers la finance ou le conseil, mais également que 30 % des anciens élèves parvenaient à des postes de direction générale en fin de carrière, contre 16 % des autres ingénieurs. En outre, l'École centrale demeure une référence symbolique incontournable pour les écoles d'ingénieurs, dont elle est indubitablement une institution dominante.

2 Il serait erroné d'affirmer que les enseignements juridiques sont représentatifs de l'ensemble des cours de l'École, ou de l'intégralité des enseignements socio-économiques, tout autant que l'on ne peut considérer que les différents cours de droit sont entièrement semblables. Ils présentent toutefois, par leur histoire et leur déroulement, des caractéristiques archétypales qui permettent d'alimenter les réflexions sur la contribution des contenus d'enseignements à la constitution d'un groupe social, ainsi que, dans ce cas précis, sur l'usage du droit dans un groupe d'élite. C'est à ce titre qu'il nous semble intéressant de les prendre pour objet.

successives dont l'une des plus récentes, en 2007, a engagé une recomposition du programme de droit, passant d'un cours centré sur la « protection de l'innovation » à un enseignement abordant différentes matières juridiques et désormais inséré dans le département des « sciences de l'entreprise ». Enseigné par des vacataires recrutés à partir du réseau personnel du responsable du cours de droit à Centrale, ce cours est orienté vers le droit le plus légitime dans cette fraction de l'élite – tant par les matières abordées que par la manière de les aborder –, ce qui se traduit par la forte domination du droit des affaires et de ses experts, avocats ou juristes d'entreprise : on va le voir, l'étude des situations pédagogiques étend et met en perspective les propos d'Yves Dezalay, qui décrit ces « praticiens [qui] sont tout autant des entrepreneurs que des clercs » et des « intercesseurs des marchands dans le monde du droit » (Dezalay, 1992 : 18, 35).

Déterminée par des objectifs et des moyens orientés vers les pratiques professionnelles des ingénieurs, cette transformation de l'enseignement juridique fait écho à une évolution de leurs usages du droit et est destinée à assurer la « professionnalisation » des élèves, au sens d'une préparation à l'exercice de leur futur métier (Demazière *et alii*, 2012). À l'instar de ce que montrent les travaux d'Yves-Marie Abraham (2007) et de Gilles Lazuech (1999), les enseignements de droit semblent ainsi destinés à accompagner un passage de l'élève vers le manager et/ou le dirigeant d'entreprise, voire à l'intégrer au monde social, ce que le responsable du cursus de droit à Centrale décrivait ironiquement en ces termes : le droit « aide des étudiants asociaux qui ont perdu trois ans de leur vie à mûrir, à comprendre que la société, c'est compliqué, qu'il y a des règles », et permet à l'ingénieur « l'apprentissage du doute, de l'incertitude » parce que, pour les « scientifiques », « le gris, ça n'existe pas » (responsable du cours de droit à Centrale, 10 mars 2010)³.

C'est par conséquent le rôle contemporain joué par la formation juridique dans l'accession aux élites ingénieriales, voire aux élites économiques et industrielles, mais aussi le rapport particulier et ambivalent que celles-ci entretiennent au droit, que l'on se propose d'investiguer dans cet article, en se focalisant sur l'étude de l'enseignement à la fois comme diffusion d'un sens commun et comme espace de socialisation : à quel type de rapport au droit les élèves ingénieurs

³ Il faut toutefois relativiser l'opposition, implicite dans cet extrait, entre l'action des « grandes écoles » et celle des classes préparatoires dans ce processus de conversion à l'élite, opposition forgée et mise en scène par les institutions d'enseignement. La réflexion présentée dans cet article prolonge l'analyse de Muriel Darmon à propos des classes préparatoires et de la fabrication des dispositions (Darmon, 2013).

sont-ils familiarisés? À quels types de ressources la formation juridique au sein de l'École permet-elle aux élèves centraliens d'accéder? Comment les interactions entre enseignants et élèves lors des cours de droit favorisent-elles la constitution de réseaux professionnels? Quelles représentations des pratiques professionnelles l'enseignement du droit véhicule-t-il? Enfin, quelles images du droit et de la société propage-t-il auprès de celles et ceux qui ont « vocation » à devenir de futur.e.s dirigeant.e.s de grandes entreprises?

À partir d'observations des cours de droit effectuées durant l'année 2009-2010⁴ dans le tronc commun de première année et dans l'option de seconde année⁵, cette analyse explore ainsi non seulement la nature et les contenus des savoirs transmis, mais aussi les conditions dans lesquelles ils sont présentés aux élèves, s'attachant à restituer la mise en scène des savoirs⁶, à défaut de pouvoir réellement appréhender ici leur réception. Visant à mettre en relief les apports

4 Nous tenons à remercier le responsable du cours ainsi que les enseignants de nous avoir permis d'effectuer des observations de leurs séances. Ces observations ont été menées dans le cadre d'une recherche collective du programme ANR ELIDROIT (2008-2012), « La formation au droit des élites du privé et du public depuis 1958. Quels savoirs juridiques pour quels modes de gouvernement? », coordonné par Liora Israël (EHES/CMH/ENS) et Rachel Vanneuville (Triangle-CNRS). Les observations permettent de mettre en évidence le caractère fondamental des pratiques enseignantes et des interactions avec les élèves dans la construction d'un rapport spécifique aux savoirs juridiques et d'un usage du droit (Biland & Israël, 2011; Israël, 2013). Elles ont été complétées par des entretiens, formels ou informels, avec les enseignants, les élèves et les responsables de la formation, et mises en perspective avec un travail historique sur l'évolution des programmes de droit à l'École centrale, mais également sur le développement des enseignements « socio-économiques » dans les formations d'ingénieurs en France et en Belgique depuis le début du XX^e siècle.

5 Dans le cursus de l'École, qui dure trois ans, les enseignements juridiques se répartissaient ainsi au moment où ont été effectuées les observations : en première année, introduction générale au droit, droit des sociétés, droit des contrats, droit du travail, droit de l'informatique et, enfin, droit des brevets et droit des marques (total de 24 heures). En seconde année, le droit des affaires composait l'essentiel des enseignements : droit des sociétés, droit des contrats, droit de la concurrence, droit chinois, *Common Law*, droit communautaire et enfin droit pénal (total de 36 heures). Il faut souligner qu'en l'absence apparente d'harmonisation préalable, une relative diversité peut exister dans le contenu des cours, restreinte toutefois par l'homogénéité du recrutement.

6 Faisant écho aux travaux d'Erwin Goffman (1973), on utilise ici l'expression « mise en scène » afin de souligner le fait que l'enseignement constitue un espace dans lequel les savoirs ne peuvent être dissociés des discours et des pratiques de l'enseignant en situation d'interaction. Bien que cela conduise à déconstruire le fonctionnement du cours en mettant en lumière les techniques sociales (comme son aspect ludique) qui en rendent possible le déroulement, cette attention portée aux formes de la transmission des savoirs n'est en aucun cas l'expression d'un jugement de valeur porté sur le déroulement des cours observés. De fait, une part importante des caractéristiques dégagées ici pourrait être transposées à l'étude de situations *a priori* très distinctes, et ne

heuristiques d'une étude empirique portant sur les enseignements juridiques dans une école d'ingénieurs pour penser le rôle des savoirs dans la production d'une élite, cet article s'efforce plus particulièrement de saisir les formes de socialisation des élèves centraliens à travers les contenus, les usages, les pratiques et les représentations du droit véhiculés par les enseignants pendant les cours. Pour ce faire, il s'agira tout d'abord de restituer les conditions de déroulement de ces derniers puis de montrer la manière dont le droit se trouve inscrit dans l'activité des ingénieurs à travers un apprentissage du recours à des tiers. Enfin, on examinera la manière dont l'enseignement du droit contribue à inculquer des schèmes spécifiques d'appréhension du monde social.

L'hybridation de l'enseignement comme facteur d'apprentissage d'un rapport pratique au droit

Au premier abord, les enseignements juridiques de l'École centrale semblent prolonger la politique éducative de l'institution et plus largement des écoles d'élite (Lazuech, 1999), qui se caractérise par une mise à distance revendiquée de la *skholè*⁷. Alors qu'ils mobilisent largement leurs expériences professionnelles pour constituer le contenu de leur cours, les enseignants valorisent par leur propos un relâchement des contraintes scolastiques au nom de leur statut de praticiens et du partage avec leurs élèves d'un idéal d'excellence où les tâches considérées comme scolaires seraient reléguées au second plan. S'adossant à la critique implicite d'un modèle universitaire à la fois idéalisé et dévalorisé, la mise en exergue de cette différenciation pédagogique tend à mettre en scène une proximité entre

sont pas, en soi, le propre des écoles d'élites, leur particularité résidant plutôt, par exemple, dans les caractéristiques du corps professoral.

7 Cette mise à distance prolonge l'intérêt ancien de l'École pour le caractère "pratique" des études, qui s'explique historiquement par la volonté de se distinguer du caractère jugé trop "théorique" de la formation de l'École polytechnique et de ses écoles d'applications. Cette opposition à "l'abstraction" demeure d'actualité, quoiqu'elle ne fasse plus référence à ses concurrentes dont les cursus ont également évolué, et est essentiellement justifiée par l'impératif de "professionnalisation" des élèves. Ce terme est compris ici comme l'adaptation des formations aux "besoins" du monde économique – et, partant, l'adaptation des contenus aux savoirs dominants de celui-ci et jugés « utiles » pour les élèves –, forme historiquement et socialement construite qui résulte notamment de mobilisations récurrentes aux cours du XX^e siècle et qui manifeste, d'une certaine manière, la défiance du patronat soulignée par Pierre Bourdieu et Monique de Saint Martin « à l'égard de toutes les formes de connaissances abstraites et livresques » (Bourdieu & de Saint Martin, 1978 : 21).

les enseignants et leur public, instaurant un entre-soi qui nourrit l'idée – et le discours – d'une appartenance à un même groupe social se distinguant au sein de l'enseignement supérieur. Ceci est particulièrement sensible dans les propos tenus lors du cours d'introduction au droit de première année par l'enseignant, lui-même centralien, qui déclare : « Je vois que vous n'êtes pas venus... enfin ça, c'est très Centrale » (introduction au droit, 1^{ère} année, 13 avril 2010).

Cette déscolarisation est renforcée par le déroulement des cours qui, sous l'effet conjoint d'encouragements à la transgression des normes scolaires et de la déconsidération de ces enseignements vis-à-vis des disciplines "scientifiques", se caractérisent par un fort absentéisme et une faible attention portée aux propos des enseignants, attitudes – parfois ostensiblement – nonchalantes auxquelles on peut ajouter de nombreux retards et allées et venues durant les séances, l'absence presque systématique de prise de notes, les fréquentes discussions dans l'assistance, ainsi que des élèves naviguant sur internet ou parlant au téléphone. Pour faire face au désintérêt et au désinvestissement des élèves, les enseignants sont conduits à ajuster leur comportement en accentuant la mise en forme ludique de leur propos et en s'efforçant d'attirer leur attention à travers des notes d'humour et des anecdotes personnelles. Cette manière ludique de faire cours est illustrée par l'enseignant de droit de l'informatique : alors que ce dernier se propose de traiter de la question de la responsabilité et de la différence entre « obligation de moyens » et « obligation de résultats », son propos ne fait pas de référence au Code civil, mais s'appuie sur le récit de quatre histoires narrées sur un ton humoristique.

La volonté d'instaurer une proximité avec les élèves afin de retenir leur attention se traduit par une introduction aux savoirs juridiques orientée en fonction de leurs usages pratiques, prolongeant ainsi la volonté de rupture avec la logique scolastique en se focalisant sur une conception utilitaire des règles de droit. Ceci s'accompagne d'un allègement du cours et de ses exigences. Les enseignants insistent en effet auprès des élèves sur la nécessité de « dédramatiser » l'enseignement, soulignant explicitement sa finalité généraliste, à savoir donner aux élèves centraliens des « repères ». Le but de la formation au droit à l'École centrale n'est donc pas tant d'explorer différents champs de la discipline juridique que de transmettre aux élèves les différentes situations de recours au droit lors de leur activité professionnelle future. C'est ce que nous explique le responsable des enseignements juridiques, déclarant que l'objectif n'est pas de former des techniciens juristes : « Il faut juste qu'ils sachent que le droit, ça existe, qu'il peut y avoir des problèmes juridiques posés par l'exercice de leur activité professionnelle, et qu'il y a des solutions, sinon on peut se faire avoir, être largué en prison

parce qu'on ne sait pas ce qu'est un ABS [Abus de bien social] » (entretien avec le responsable du cours de droit, 10 mars 2010).

Le rappel fréquent de cette ambition aux élèves contribue à construire une représentation du cours l'assimilant à un exercice de repérage des enjeux juridiques permettant de s'orienter dans la « vie des affaires » sans être nécessairement doté d'une connaissance approfondie du droit lui-même. Tandis que le manuel de cours 2010-2011 décrit celui-ci comme devant « permettre aux étudiants d'acquérir les principes fondamentaux du droit dans la vie des affaires » (p. 164), l'enseignant de droit de l'informatique rappelle cinq fois durant les trois heures de cours que « cette conférence d'enseignement veut donner des réflexes », ajoutant qu'il s'agit « de savoir s'il y a ou non des problèmes, de vous donner quelques règles du jeu, de vous montrer quelles questions se posent » (cours du 20 mai 2010). Comme le laisse entendre l'enseignante du cours d'introduction au droit de la concurrence, une avocate du cabinet international Allen & Overy, cette vocation généraliste du cours est liée aux futures positions de dirigeants des élèves, allant de pair avec une simplification des connaissances transmises : elle présente à l'assistance son approche comme « destinée à des professionnels, non pas en tant qu'ingénieurs, mais en tant que futurs dirigeants dans le management... Il s'agit de sensibiliser et non de détailler les lois, etc. » (cours du 28 mai 2010).

Un cours de droit pénal simplifié

Lors du cours de droit pénal (deuxième année), l'enseignant, arrivé avec une vingtaine de minutes de retard, lit son cours à partir de son *smartphone* et exprime le vœu de ne pas « alourdir » les élèves-centraliens de multiples références, mais au contraire d'alléger au maximum le droit afin de les doter d'un « bagage juridique minimal », ne faisant pas de références aux codes juridiques ou à l'évolution historique de sa matière. Présentant en introduction le droit pénal comme la partie du droit qui concerne la « répression des infractions », il suit un principe de strict légalisme et affirme ainsi que : « Le premier principe de base, c'est le principe de légalité. C'est très simple... Une fois qu'on a compris ça, on a tout compris : autrement dit, il n'y a pas d'infraction s'il n'y a pas de texte. Le deuxième principe, c'est l'interprétation stricte de la loi. La loi, et rien que la loi. On ne peut pas tordre le cou à la loi. Une fois que vous avez compris ces deux principes, vous avez fait la moitié du chemin... Bon, je ne vais pas vous embêter avec la "rétroactivité", la "prescription" ou d'autres choses comme ça... ça n'a pas de sens ! Retenez, franchement, le principe de légalité et la loi, l'interprétation stricte du texte. Donc, une fois que vous avez pigé ça, c'est très simple... »

Pressé par un autre rendez-vous, il écourte la séance qui aura duré une heure (cours du 4 juin 2010).

Si elle tend à distancier les élèves d'un rapport théorique et livresque à la discipline juridique, la simplification des savoirs juridiques ne signifie pas pour autant une absence d'apprentissage, mais elle tend à favoriser l'acquisition d'un droit centré sur ses principes généraux, dont la transmission se trouve favorisée par les dispositions scolaires des élèves habitués à mémoriser des notions sans nécessairement en approfondir la fabrication, voire le sens (de Saint Martin, 1971). Réduire ces cours à une mise à distance du "jeu scolaire" conduirait à occulter l'importance du maintien des contraintes institutionnelles qui rendent possible la tenue de ces enseignements et en déterminent partiellement les formes. Soumis à une situation pédagogique qu'ils ont contribué à créer et qui relève davantage de la projection d'un "idéal" que d'une réflexion didactique objectivée, les enseignants empruntent en effet également des formes pédagogiques plus classiques.

Reproduisant une forme asymétrique de transmission des savoirs, leur propos emprunte régulièrement la tonalité d'un exposé magistral au cours duquel les questions posées à l'assistance ne visent pas tant à susciter une discussion qu'à retenir l'attention et à rappeler les élèves à l'ordre scolaire. En outre, si les nombreuses digressions auxquelles se livrent les enseignants donnent à voir des cours apparemment détachés de toute mise en forme académique, ceux-ci n'en suivent pas moins une trame générale relativement linéaire dont l'ordonnancement rythme et structure l'ensemble du discours, constituant un recours pour ramener les élèves – mais également les enseignants – aux préoccupations de la séance. Cet arrière-plan pédagogique en réalité très scolaire est illustré par l'examen final qui prend la forme d'un questionnaire à choix multiples, nécessitant une mémorisation d'éléments juridiques qui tend à survaloriser les connaissances formalisées au travers, notamment, des documents distribués aux élèves, des *PowerPoint* mis en ligne sur internet, ou des plans des exposés magistraux, au détriment semble-t-il des contenus discursifs délivrés durant les cours.

Résultant de l'hybridation entre une démarche ostensiblement anti-scolaire et un maintien des formes traditionnelles d'apprentissage scolaire, le déroulement du cours de droit à Centrale modèle et détermine les connaissances mises en scène, combinant la présentation de la règle de droit à celle de ses usages, la simplification des règles s'accompagnant d'un rapport ludique et pratique à ces dernières. Favorisée par les dispositions scolaires des élèves qui compensent le desserrement apparent des contraintes institutionnelles par l'aptitude à satisfaire

des exigences scolairement constituées⁸, la dualité de l'enseignement accompagne un usage instrumental du droit qui apparaît comme la forme légitime d'appréhension du droit dans le fonctionnement des affaires et, plus particulièrement, comme le droit légitime de l'élite économique. Les cours subordonnent ainsi le droit à des objectifs « entrepreneuriaux » et « managériaux », l'envisageant comme une ressource de création de valeur ajoutée mobilisée au service de la *corporate governance* (Danet, 2008). Dans cette perspective, l'aptitude juridique ne se réduit pas à une conformité réglementaire, mais réside dans une inventivité pratique (Bagley, 2008) – qui fait écho à sa présentation ludique – permettant d'évaluer les champs du possible juridique pour soutenir la stratégie économique de l'entreprise. Défini comme une « science de l'entreprise », le droit constitue un capital conçu à la fois comme un capital social et un capital économique, qui devient un élément-clé dans l'accès aux positions de pouvoir du secteur privé.

Les cours de droit comme socialisation à un espace professionnel ?

De ce rapport au droit résulte également un rapport aux professionnels du droit, interfaces omniprésentes de l'usage pratique des règles juridiques mis en scène durant les enseignements. Liée au format de l'enseignement qui accorde une large part aux évocations de l'exercice professionnel et, partant, aux représentations que les enseignants se font de leur propre fonction d'avocat et de la position future des ingénieurs centraliens, cette association étroite de l'usage du droit et du recours à ses experts est sensible dans la description générale de l'enseignement faite par son responsable lors d'un entretien : « Il faut qu'ils [les élèves-centraliens] sachent qu'il y a des règles – parce que des contrats, au fond, on en passe même quand on achète sa baguette de pain –, bref il faut qu'ils aient les bons réflexes, et notamment celui de ne pas hésiter à consulter » (responsable du cours de droit, 10 mars 2010). De fait, en donnant à voir des situations qui mettent en scène l'activité de différents acteurs de la vie des affaires, le contenu de l'enseignement expose les espaces de coexistence entre ingénieurs et avocats, tend à répartir et à délimiter leurs rôles respectifs, et définit également leurs

8 Parmi lesquelles faire preuve d'un usage intensif du temps pour mémoriser des connaissances qui n'auraient pas nécessairement été formalisées pendant les cours. En l'occurrence, on peut penser que l'équilibre entre, d'une part, la mise à distance des formes scolaires de connaissances et, d'autre part, une évaluation purement scolaire, prolonge des dispositions à un apprentissage "par cœur" considéré comme une prouesse.

comportements réciproques, voire leur identité professionnelle, socialisant les élèves aux rapports légitimes entre ces fractions du monde économique.

De fait, les enseignements juridiques à l'École centrale transmettent un ensemble de représentations communes sur les professionnels du droit : ces derniers sont dépeints comme honnêtes, intègres, désintéressés et subordonnés à l'intérêt de leurs clients. Ces discours construisent des rapports de confiance mutuelle entre praticiens, non seulement au plan individuel, mais plus largement entre groupes professionnels, par le transfert sur l'ensemble des avocats de considérations valorisantes, comme lorsque l'enseignant de droit des sociétés insiste sur le silence des avocats et leur respect du client, déclarant : « C'est à ça que ça sert d'avoir des avocats qui ont une déontologie » (cours du 24 mars 2010). Ceci s'opère notamment par la référence constante aux pairs (l'enseignante de droit de la concurrence répètera ainsi « nous les avocats... » six fois pendant la séance), par la dépersonnalisation des pratiques évoquées, autant que par des récits qui homogénéisent le groupe professionnel en neutralisant notamment les rapports hiérarchiques au sein de celui-ci. Cette légitimation du groupe des avocats – et, partant, de leur recours – ne va pas sans une définition du rapport qu'ils entretiennent à leurs clients, qui renforce les arguments de professionnalisme précédemment évoqués, tout autant qu'elle souligne le monopole des avocats sur la maîtrise du droit : il est ainsi rappelé lors du cours de droit des sociétés que client et avocat peuvent avoir des intérêts divergents, mais que ce dernier a pour devoir de donner son interprétation juridique et qu'il est fondé à le faire en raison de son expertise, quitte à ce que le client fasse sienne une option différente. Dans son cours du 24 mars 2010, en deuxième année, l'enseignant de droit des sociétés affirme ainsi : « Si vous voulez comprendre la psychologie des avocats, il faut comprendre qu'on se dit dans le milieu que le pire ennemi, c'est le client, car il ne s'intéresse pas au droit. » Cette affirmation contribue à fonder, sur un registre humoristique, l'adossement des positions respectives des différents professionnels à leur monopole d'expertises spécifiques – et leur capacité à faire respecter ce monopole, ce qu'opère d'ailleurs cet enseignement –, rappelant la dynamique de constitution et de régulation des groupes professionnels évoquée par Freidson (2001).

Les propos des enseignants alternent également entre la description de l'avocat comme un travailleur acharné et la mention du confort que lui procure l'exercice de son métier. Ainsi, les enseignants de droit des sociétés évoquent des rédactions de contrats qui durent plusieurs heures sans repos – critiquant les banques d'affaires qui fournissent selon eux un service moindre – tout en évoquant les hôtels luxueux où se déroulent habituellement les négociations

(cours du 17 mars 2010). Ce balancement entre un rapport intensif et sérieux au travail, d'une part, et une distance vis-à-vis de celui-ci, d'autre part, est également perceptible dans l'attitude adoptée lors des enseignements, qui donne à voir leurs propres pratiques. En effet, l'occupation des postes d'enseignants par des professionnels tend à exposer l'hexis corporelle du milieu des affaires – soit des symboles du statut de classe (Goffman, 1951) –, logique accentuée par le fait que la majorité d'entre eux insèrent leur enseignement entre des rendez-vous professionnels et l'abordent ainsi de la même manière que leur activité d'avocat. Tandis qu'ils arborent le style vestimentaire de leur milieu d'exercice professionnel, tels que le costume sombre et le port de la cravate, ils affichent leur décontraction et importent dans l'univers scolaire des significations – valorisées – propres à leurs pratiques, en évoquant une affaire en cours ou un avion imminent pour justifier un départ précipité ou une arrivée tardive en taxi, ou en faisant parfois un usage *a priori* singulier des nouvelles technologies – tel l'enseignant de droit pénal lisant son cours sur son téléphone portable (voir encadré ci-dessus) –, tendant en retour à dévaloriser un “jeu scolaire” qu'ils n'entendent pas prendre au sérieux.

On comprend dès lors que cette représentation du spécialiste du droit reflète plus largement une représentation élitaine de l'exercice professionnel, oscillant entre la mise en avant de leurs mérites, compétences et efforts « exceptionnels » qui légitiment leur position sociale, et un rapport plus distancié se traduisant par l'invocation de valeurs positives telles que « l'épanouissement » ou les conditions matérielles, détachement qui distingue la noblesse de leurs activités des autres métiers. Si ce discours met en scène l'appartenance des enseignants à un groupe “distingué” et l'adosse à des dispositions spécifiques, il tend également à les présenter comme un modèle de réussite sur lequel les futurs ingénieurs sont invités à prendre exemple⁹ : la projection sur les élèves d'une image de dirigeant en devenir – favorisée par les références fréquentes aux « valeurs centraliennes » et aux glorieux « anciens de l'École » – s'accompagne ainsi d'une valorisation, voire d'une “héroïcisation”, des positions de pouvoir, auxquelles il semble implicitement admis que les élèves accéderont¹⁰. C'est ce qui semble justifier, dans les discours des enseignants, la transmission d'un rapport au droit où le dirigeant

9 Ce rôle de “modèle” joué par les enseignants dans les grandes écoles est également souligné par Ezra N. Suleiman à propos de l'ENA (1979 : 123) et par Jean-Michel Eymeri à propos de Sciences Po (2001 : 68).

10 L'attribution systématique d'une position dominante et valorisée, celle d'un dirigeant « vainqueur », est sensible lors des deux cours de droit des sociétés du 17 et 24 mars 2010, où les

est conduit à jouer *sur* et *avec* les règles dans le but de satisfaire ses objectifs entrepreneuriaux, rapport au droit que favorise la présentation ludique qui est faite des règles juridiques. Outre l'évocation des différences entre « l'optimisation fiscale » et la fraude dans le cours de droit des sociétés, on peut mentionner le cours de droit du travail, où l'enseignant explique aux élèves comment, en tant que futurs dirigeants d'entreprise, ils peuvent s'approprier les règles de droit au mieux de leurs intérêts, illustrant par là une forme d'usage du droit qui légitime et est légitimée par une division sociale dans laquelle les ingénieurs auraient une position dominante. L'enseignant évoque ainsi une pratique selon lui répandue parmi les dirigeants d'entreprise afin de pouvoir bénéficier des droits au chômage et de toucher les Assedic :

« Autre exemple, le chef d'entreprise, le créateur d'entreprise, comme vous, des gens dynamiques, qui veulent créer leur entreprise et gagner beaucoup d'argent, vous prenez des risques, vous investissez, vous vous dites : "J'ai travaillé comme un chien", vous pouvez vouloir toucher le chômage, mais pour cela il faut avoir payé la cotisation : or, si je suis chef d'entreprise, par définition, je ne suis subordonné à personne. Alors on a créé le cumul de mandat social et de contrat de travail. Donc le monsieur est gérant d'entreprise et directeur commercial. Les fonctions de mandataire social et de salarié ayant un contrat de travail lui permettent d'avoir des Assedic, c'est une fiction juste pour pouvoir toucher les Assedic, donc il faut faire un contrat intelligent, car c'est une fraude à la loi. Vous pouvez avoir un contrôle de l'Ursaf et des Assedic, mais il y a une tolérance pour les petites entreprises » (cours du 10 mai 2010).

Par ces jeux d'assimilation, les cours ne se contentent pas de dresser des portraits des différents praticiens, ils apprennent aussi aux élèves à mobiliser le droit et ses professionnels à bon escient, en livrant – voire en dévoilant – des “ficelles du métier” de dirigeants s'appuyant sur un usage utilitaire des règles de droit. Ainsi, lors du cours d'introduction du droit de la concurrence (5 mai 2010), l'enseignante fournit un ensemble de conseils pratiques, expliquant notamment comment il convient de se comporter lors des perquisitions surprises effectuées au siège d'une entreprise par l'autorité nationale chargée de la concurrence. La connaissance généraliste du droit devient un préalable destiné à sécuriser la

élèves endossent successivement le rôle de l'entreprise qui en rachète une autre, puis celui du dirigeant qui a réussi à monter sa PME et cherche à la vendre pour faire fructifier son capital.

stratégie des entreprises, ce qu'illustre le cours de droit des sociétés de deuxième année (17 mars 2010), qui consiste en la lecture d'un cas pratique, moins pour tenter d'élaborer une réflexion à base de pédagogie active que pour apprendre aux élèves à lire un document juridique et à y repérer d'éventuels problèmes juridiques : le cas devient un élément issu de la réalité dont l'enseignant fait ressortir les points saillants qui, selon lui, doivent retenir l'attention d'un dirigeant d'entreprise avant, précise-t-il, de discuter avec son avocat.

Dans cette perspective, l'enseignement du droit constitue à la fois un espace de répartition anticipatrice de l'expertise légitime entre praticiens – autrement dit de négociation de leurs « juridictions professionnelles » respectives (Abbott, 1988) – et un enjeu marchand entre des enseignants avocats et leurs élèves appelés à devenir des ingénieurs d'élite. En effet, la distanciation affichée vis-à-vis des formes scolaires de transmission des savoirs favorise le rapprochement entre ces acteurs – par exemple lorsque l'enseignant de droit de l'informatique déclare être « accro à Facebook » et encourage ses élèves à devenir ses « amis » –, tout en projetant au sein de l'espace éducatif des symboles qui permettent d'initier le tissage progressif de relations entre clients potentiels. Tandis que les logos des cabinets d'avocats ornent la majorité des documents transmis ou projetés aux élèves, certains enseignants transmettent leurs coordonnées ou proposent leurs services juridiques aux élèves qui le souhaiteraient, notamment dans le cadre des activités de l'École comme les projets associatifs ou l'incubateur d'entreprise, anticipant des formes marchandes de collaboration. Lors du cours de protection de l'innovation (droit des marques), l'enseignant fait référence à plusieurs reprises aux outils présents sur son site Internet pour aider les élèves dans la création de leur entreprise : « si vous allez sur mon site Internet, [...] vous allez à droite il y a un logo qui vous conduit à un logiciel de recherche totalement gratuit pour savoir si le nom de votre marque est disponible » (4 juin 2010). Les enseignements de droit participent ainsi à la construction d'un réseau étendu de relations et anticipent l'entrée des élèves dans leur futur milieu professionnel par la transmission d'un capital social fondamental dans une carrière dirigeante, transmission qui est à double sens dans la mesure où elle contribue également à renforcer la reconnaissance et l'intégration de ces avocats auprès d'une élite en devenir.

Dire le monde social par le droit

La projection sur les élèves de leur future position dans la division sociale du travail repose également sur la mise en scène d'une représentation homogénéisée du monde social, constituant un ensemble de « lieux communs » qui « ne sont pas seulement discours et langages communs, mais aussi terrains de rencontres et terrains d'entente, problèmes communs et manières communes d'aborder ces problèmes communs » (Bourdieu, 1967 : 370). À travers les exemples mobilisés par les enseignants, les cours de droit décrivent l'environnement futur des ingénieurs, présenté comme un invariant sur lequel les élèves sont toutefois appelés à « jouer ». Cette assimilation de l'enseignement à une présentation de l'exercice professionnel au prisme du droit est particulièrement sensible dans les séances destinées à accompagner la prétention internationale des élèves et de leur carrière (droit chinois et *Common Law*), qui sont consacrées à des systèmes juridiques de pays où il est implicitement admis que les futurs Centraliens auront à réaliser une part de leurs activités entrepreneuriales, mais également dont le droit est présenté comme le plus courant – si ce n'est le plus efficace – pour la conduite des affaires. Cette spécificité se retrouve d'une certaine manière lors de la première séance destinée à introduire le droit aux élèves, qui dresse un tableau des institutions politiques et judiciaires en France, inscrivant dès lors l'exercice de la profession dans un cadrage juridique et institutionnel national défini. Ces séances *a priori* atypiques accentuent en réalité des caractéristiques sensibles à travers tous les autres cours qui procèdent, chacun à leur niveau, à la transmission d'une appréhension de l'encastrement du juridique dans l'activité entrepreneuriale.

Le droit enseigné est ainsi subordonné à une conception du monde économique et des impératifs marchands dont il devient le garant, voire la condition. L'enseignement de droit de la concurrence revient ainsi régulièrement sur la « nécessité » de sauvegarder les règles de concurrence afin de favoriser la meilleure efficacité possible du système économique. Abordant la question des aides publiques, l'enseignante précise qu'elles sont « normalement » interdites car contraires au principe de « libre concurrence », mais que, dans certaines situations – en cas de dérogation et à condition que ces aides soient notifiées à la Commission européenne –, elles peuvent être compatibles avec le droit de la concurrence. Néanmoins, elle précise aussitôt :

« Ce n'est pas avec du protectionnisme qu'on va gagner en efficacité économique... On ne va pas quand même revenir cinquante ans en arrière. Le droit de la concurrence, c'est très important en temps de crise. En temps de

crise, tout ce qui peut évoluer, ce sont les sanctions... Je suis contre l'idée que, parce que c'est la crise, il devrait y avoir des exceptions à la libre concurrence. Au contraire, le droit de la concurrence va être un outil pour sortir de la crise! » (cours du 28 mai 2010).

Cette représentation d'une idéologie dominante (Bourdieu & Boltanski, 1973), outre le fait qu'elle tend à passer sous silence les potentiels contradictoires en excluant leur légitimité à contester ses principes, ancre l'enseignement dans une vision de l'économie que le droit viendrait développer et soutenir par ses règles propres. Le cours de droit chinois est ainsi l'occasion d'un échange visant à tranquilliser les élèves sur la possibilité de faire des affaires en Chine malgré le fait que, d'après la Constitution de 1982, ce pays se définisse comme « un pays socialiste » incluant donc, parmi ses principes, celui de la « lutte des classes ». Alors que les élèves ont massivement répondu positivement à l'enseignant qui leur demandait s'ils seraient inquiets pour leurs affaires en cas d'installation de leur société en Chine, il les rassure sur la « normalité » du système économique chinois, du point de vue des critères capitalistes, leur précisant même que la propriété privée est juridiquement reconnue en Chine depuis 2004 :

« En réalité, ne vous faites pas de souci, personne ne prend vraiment au sérieux ce genre d'articles. La société a évolué mais pas la Constitution... Depuis 1978, l'économie de marché s'est développée, il y a de plus en plus d'entreprises privées en Chine. Être un "patron" reste un genre d'exploitation sociale mais cela est permis par le système juridique. Nous pensons que l'existence de classes exploitées est un mal nécessaire pour se développer davantage, pour acquérir une vie meilleure... Nous ne faisons plus référence aux notions de capitalisme ni de socialisme... » (cours du 14 mai 2010, notre traduction de l'anglais).

Ainsi, alors que le cours est conçu comme une introduction à un contexte juridique différent et entend reconnaître l'importance du « contexte social dans lequel le droit prend sa signification et les lois sont appliquées », l'enseignant n'accorde pas la même valeur au droit et à sa nature selon ses contextes de production et, partant, selon le contexte politique dont il est le produit : alors qu'il évoque une orientation « politique » du droit lors de l'instauration de la République populaire de Chine¹¹, l'enseignant tend en effet à universaliser la

11 « À cette époque, nous parlions davantage de politique que de droit... La politique était définie par les responsables politiques. Il n'existait donc pas de procédures au sens strict : si les

conception contemporaine dominante du droit, de l'économie de marché et de sa globalisation, en adossant ces derniers au renforcement de la démocratie et les droits humains.

Les cours de droit sont ainsi l'occasion d'exposer des idéaux économiques qui ne sont pas évoqués pour eux-mêmes mais à travers des règles juridiques présentées comme un enjeu dont la préservation doit permettre de garantir la pérennité d'un système économique dont les enseignants suggèrent implicitement qu'il est le seul possible. Les rares critiques se bornent à l'évocation de « dérives » ou de mauvaise conduite individuelle, cas limites qui confortent à la fois la légitimité de l'apprentissage du droit par les ingénieurs afin qu'ils intègrent les règles auxquelles ils sont soumis, et celle de l'insertion des ingénieurs dans la direction des affaires et le management, en tant qu'ils seraient les représentants d'une « probité » que leur assurerait la rationalité de leur enseignement scientifique. De fait, en évacuant les luttes dont le droit peut faire l'objet dans le monde social et dont il est également le produit historique – ainsi qu'en jouant de l'analogie entre droit et rationalité scientifique –, l'enseignement contribue à neutraliser le caractère politique des règles juridiques au profit d'une conception naturalisée des rapports sociaux au sein du système économique.

Le rôle des dirigeants au sein de celui-ci et la place privilégiée des élèves centraliens dans la hiérarchie aussi bien professionnelle que sociale sont également confortés. En situant systématiquement les élèves dans une position de hauts dirigeants d'entreprise – ceci indépendamment de leurs débouchés effectifs –, les enseignants font de fréquentes références à l'intérêt que le droit peut avoir pour eux et exposent ainsi ce qu'ils considèrent comme étant les intérêts de la classe dirigeante. En employant généralement un ton ironique, les enseignants adoptent le point de vue d'un certain "cynisme patronal", mobilisant une forme narrative qui met en scène le dévoilement de principes passés sous silence, à travers une mise à distance humoristique qui tend à conférer à leur propos le statut de confiance entre égaux. Ainsi, l'enseignant de droit du travail souligne, en plaisantant, les avantages que les patrons peuvent retirer des conventions collectives lorsqu'il aborde les droits sociaux accordés aux salariés :

responsables politiques changeaient d'avis, cela entraînait une certaine incertitude au niveau du droit... À cette époque, nous pouvions observer l'aspect idéologique de la théorie juridique chinoise : les règles de droit étaient abstraites et moins détaillées. » (cours du 14 mai 2010, notre traduction de l'anglais)

« Vous pensez que cela part d'un bon sentiment ? C'est surtout pour que la concurrence soit la même pour tous. Si j'ai négocié des avantages pour mes salariés, il ne faut pas qu'il y ait des entreprises qui ne les appliquent pas, parce que cela engendrerait des distorsions de concurrence » (cours du 10 mai 2010).

Le fondement du droit du travail, poursuit-il, « contrairement à ce que l'on croit, ce n'est pas de protéger les salariés, mais seulement de faire que les conditions de travail soient les mêmes pour tous ». À l'appui de cette assertion, il évoque le rapport du docteur Villermé sur la situation de la condition ouvrière (en 1840) qui avait remarqué que les conscrits de l'armée française étaient en mauvais état de santé :

« Il constate alors que les conditions de travail de l'époque, au début de la révolution industrielle, dans les fabriques, les ateliers, sont épouvantables. C'est à ce moment-là que sont prises les premières mesures du droit du travail, elles ont été édictées par l'armée. De même, en Allemagne, le premier à avoir édité le droit du travail, c'est Bismarck. Ce n'est pas du tout un socialiste, loin de là. Donc l'objectif du droit du travail, c'est de s'assurer que les conditions de concurrence entre les entreprises soient les mêmes. Ce n'est pas pour faire plaisir aux salariés » (cours du 10 mai 2010).

Plus que le raisonnement sur l'origine historique du droit du travail, qui n'est pas nécessairement en opposition avec les travaux historiques sur ces questions, c'est sa présentation aux élèves et les formes de celle-ci qui sont intéressantes. Par sa rhétorique qui donne à son propos l'allure d'une révélation qui peut revêtir une tonalité critique, l'enseignant suggère qu'il emprunte ici le point de vue du patronat : conçue comme une sorte de ruse de ce dernier pour sauvegarder un enjeu économique, l'harmonisation des conditions faites aux salariés apparaît comme un compromis nécessaire en vue de préserver la loi de la concurrence « libre et non faussée », horizon qui constituerait un idéal pour les employeurs. Cette représentation des « intérêts de classe » s'accompagne d'une représentation des dominé.e.s, formulée fréquemment sur un registre sarcastique similaire, qui réaffirme et légitime par contraste la place des ingénieurs dans la division sociale du travail. Ainsi, l'enseignant de droit des sociétés explique que, lors d'une transaction visant à vendre une société, l'acheteur peut être en position de faire ressortir des points négatifs, tels que les conditions du personnel (qu'il place sur le même plan que le problème de l'amiante dans les locaux de l'entreprise) et dire : « Vos salariés, ils sont tous en bout de course, en

plus ils sont invirables parce qu'ils sont là depuis longtemps, je vais devoir garder les mêmes pendant longtemps, ils sont pas productifs, ils ont un statut... même à la RATP, à côté, ils sont précaires... » (droit des sociétés, deuxième année, cours du 24 mars 2010).

Conclusion

L'hétéronomie des enseignements de droit inscrits au programme de l'École centrale constitue l'un des fondements de la socialisation des élèves, concourant au franchissement de la distance entre une culture scientifique et scolaire, d'une part, et la voie managériale de l'autre. Par leur déroulement, les cours de droit contribuent à produire un entre-soi où les individus partagent des valeurs et des représentations communes – d'eux-mêmes et du monde social –, favorisant l'intégration des élèves centraliens au sein d'un groupe social dominant dont il semble admis qu'ils feront partie, et au sein duquel ils évoluent déjà par l'intermédiaire des stages, de leur propre création d'entreprise mais également de leur présence au sein d'une école de pouvoir et, donc, des cours eux-mêmes.

En outre, en subordonnant la détermination et l'animation des cours aux représentations et pratiques de professionnels, l'approche du droit qui est privilégiée en fait un outil au service des objectifs de l'entreprise, mettant en scène un usage ambivalent du droit, à la fois source de protection pour l'entrepreneur, élément-clé participant à l'élaboration de la stratégie d'entreprise et règles sociales dont il convient de savoir se protéger afin de promouvoir au mieux ses intérêts. Lieux d'apprentissage de la règle, les cours de droit sont également des lieux d'apprentissage de sa mise à profit : la constitution de l'élite reposerait ainsi sur la possibilité d'imposer les normes dominantes et d'en tirer parti, voire de s'en affranchir, ce qui apporte un autre éclairage sur la « haute immoralité » des élites décrites par Charles Wright Mills (2012 : 509-535). Dans cette perspective, l'enseignement apparaît comme participant à une juridicisation de l'activité professionnelle, entendue comme une conscience aigüe du droit en pratique et une disposition à repérer les enjeux juridiques, constituant une véritable culture générale à propos de laquelle on pourrait transposer ces propos de Pierre Bourdieu : « La culture générale est aussi ce rapport assuré aux savoirs spécialisés, particuliers, parcellaires, et à leurs détenteurs, que donne le sentiment d'avoir (eu) accès au fondement vrai, à la science, matrice

de toutes les techniques particulières, laissées aux simples agents d'exécution » (Bourdieu, 1989 : 118-119)¹².

Enfin, l'enseignement du droit à Centrale met en scène la distribution et la répartition des expertises entre les professionnels, offrant une représentation de la vie des affaires qui tend à normaliser les comportements et les actions qui y sont légitimes, tout en initiant l'acquisition d'un réseau de relations professionnelles et sociales qui s'étend au-delà des pairs, par la mise en relation avec d'autres praticiens du monde des affaires. Cette interaction pédagogique proche du compagnonnage contribue à l'homogénéisation du groupe des ingénieurs de l'École centrale, mais également à sa convergence avec l'élite économique en général, l'enseignement du droit décrivant et mettant en pratique sa composition et les positions respectives de ses différentes fractions, mais également les rapports qu'elles entretiennent entre elles. Tandis qu'ils participent à la transmission d'un « esprit du capitalisme » (Boltanski & Chiapello, 1999) en assimilant le droit à un ensemble de solutions légales à des raisons économiques présentées comme des évidences, les enseignements juridiques contribuent ainsi à légitimer auprès des élèves la division sociale du travail. Adossés à des représentations de l'exercice professionnel qui attribuent aux différentes catégories de travailleurs des compétences, des mérites et une valeur sociale différents, ils renforcent un sens commun élitairé basé sur l'acceptation des hiérarchisations sociales et d'un « ordre existant » (Suleiman, 1979 : 126).

Bibliographie

- ABBOTT (A.), 1988, *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press.
- ABRAHAM (Y.-M.), 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, n° 48, pp. 37-66.

12 On peut également rapprocher cela de l'analyse que fait Ezra Suleiman des conditions d'extension par les élites de leurs positions dans l'espace social, qui repose précisément sur la distanciation vis-à-vis du « mythe d'une spécialisation », c'est-à-dire, dans les faits, sur une « absence de spécialisation », des compétences par trop techniques représentant à leurs yeux « un handicap » parce que leur attribuant une position inférieure dans la division sociale du travail – dominée par ceux qui distribuent les espaces d'expertises techniques – et dans la hiérarchie symbolique des valeurs professionnelles (Suleiman, 1979 : 118).

- BAGLEY (C.-E.), 2008, « Winning legally: the value of legal astuteness », *The Academy of Management Review*, vol. 33, n° 2, pp. 378-390.
- BILAND (É.) & ISRAËL (L.), 2011, « À l'école du droit. Les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de l'enseignement du droit », *Les Cahiers de droit*, vol. 52, n° 3-4, pp. 619-658.
- BOLTANSKI (L.) & CHIAPELLO (E.), 1999, *Le nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU (P.), 1967, « Système d'enseignement et système de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XIX, n° 3, pp. 367-388.
- BOURDIEU (P.), 1986, « La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 64, pp. 3-19.
- BOURDIEU (P.), 1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU (P.) & BOLTANSKI (L.), 1973, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, pp. 3-73.
- BOURDIEU (P.) & SAINT MARTIN (M. DE), 1978, « Le patronat », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 20-21, pp. 3-82.
- CELÉRIER (C.), 2012, « Les jeunes ingénieurs et les emplois dans la « finance » et le « conseil » », in Ingénieurs et Scientifiques de France (dir.), *Observatoire des ingénieurs : enquête 2012*, Paris, IESF, pp. 12-13.
- DANET (D.), 2008, « Misère de la corporate governance », *Revue internationale de droit économique*, t. XXII, n° 4, pp. 407-433.
- DARMON (M.), 2013, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.
- DEMAZIÈRE (D.), ROQUET (P.) & WITTORSKI (R.) (dir.), 2012, *La Professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan.
- DEROUET (A.), 2010, « L'invention de l'autre formation des ingénieurs : débats et controverses autour des enseignements non-techniques au milieu du XX^e siècle », *Cahier de Récits*, n° 7, pp. 27-46.
- DEROUET (A.), 2013, « De l'honnête homme au manager? La contribution des enseignements juridiques de l'École centrale à la définition d'un ingénieur d'élite depuis 1829 », *Droit et société*, n° 83, pp. 33-47.
- DEZALAY (Y.), 1992, *Marchands de droit. La restructuration de l'ordre juridique international par les multinationales du droit*, Paris, Fayard.
- EYMÉRI (J.-M.), 2001, *La Fabrique des énarques*, Paris, Economica.
- FREIDSON (E.), 2001, *Professionalism, the Third Logic: On the Practice of Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.

- GERVAIS (J.), 2007, « La réforme des cadres de l'action publique ou la fabrique d'un "nouveau" corps des Ponts et Chaussées. Impératifs managériaux, logiques administratives et stratégies corporatistes (fin du XIX^e siècle) », Thèse de science politique, IEP de Lyon.
- GOFFMAN (E.), 1951, « Symbol of class status », *The British Journal of Sociology*, vol. 2, n° 4, pp. 294-304.
- GOFFMAN (E.), 1973, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
- HUBBEL WEISS (J.), 1982, *The Making of Technological Man. The Social Origins of French Engineering Education*, Londres-Cambridge, MIT Press.
- ISRAËL (L.), 2013, « L'apprentissage du droit. Une approche ethnographique », *Droit et Société*, n° 83, pp. 177-192.
- LAZUECH (G.), 1999, *L'Exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Préface de Charles Suaud, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MILLS (C.-W.), 2012, *L'élite au pouvoir*, Préface de François Denord, traduction de l'anglais par André Chassigneux, Marseille, Agone.
- SAINT MARTIN (M. DE), 1971, *Les Fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Paris, La Haye, Mouton.
- SULEIMAN (E.), 1979, *Les Élités en France. Grands corps et grandes écoles*, Paris, Seuil, coll. « Sociologie politique ».
- THUILLIER (G.), 1983, *L'ENA avant l'ENA*, Paris, PUF.
- WEBER (M.), 1971, *Économie et société*, Paris, Plon.

Des entreprises dans les salles de classe ? La révolution conservatrice des grandes écoles d'ingénieurs

Adrien DELESPIERRE*

« Notre système de formation, dit des grandes écoles, ne semble pas évoluer à une vitesse adaptée au théâtre mondial. Le constat est simple : diminution de la visibilité internationale, difficulté à capter les meilleurs étudiants de la planète sont des signes préoccupants. Il en résulte un embarras pour nos entreprises qui doivent se déployer, s'internationaliser, sous peine de disparaître [...]. L'entreprise est appelée à devenir plus encore une partie prenante, *stake-holder* des écoles, financièrement sans doute, mais aussi plus en amont dans la définition des besoins en formation et des stratégies pédagogiques. »

Cet extrait d'un colloque organisé en 2005¹ par plusieurs associations d'anciens élèves d'écoles d'ingénieurs prestigieuses offre un aperçu idéal-typique des exhortations lancées à l'occasion de rapports, d'articles de presse ou de « journées de réflexion » où se retrouvent directeurs d'établissements, hommes

* Doctorant, université Paris-1 – Centre européen de sociologie et de sciences politique (CESSP).
E-mail : delespierre.adrien@gmail.com

1 Actes d'un colloque organisé par l'École des mines, l'École des ponts et chaussées, Télécom Paris (ENST) et l'École nationale supérieure des techniques avancées (ENSTA), qui s'est tenu le 11 mars 2005 au Conseil économique et social de Paris sur le thème « L'avenir des grandes écoles : un nécessaire partenariat avec l'Entreprise », disponible à l'adresse internet suivante : <<http://www.ponts.org/in/Colloque11mars.pdf>>. Citations extraites des pages 5 et 18.

politiques et dirigeants économiques sommant les grandes écoles de réformer leur modèle éducatif pour « s'adapter » aux évolutions d'un monde devenu « moderne » et « globalisé ». Des productions idéologiques de cette sorte constituent l'une des expressions les plus immédiatement visibles de la diffusion d'exigences éducatives nouvelles, en rupture avec la tradition scolaire en vigueur dans le système français de production des élites (Bourdieu, 1989; Lazuech, 1999) et qui, autrefois déconsidérées, se sont imposées depuis les années 1980 et 1990 à l'ensemble des grandes écoles formant les futurs cadres dirigeants de l'économie.

Le travail présenté ici prend pour objet les cursus de formation en ingénierie de plusieurs grandes écoles, et s'interroge sur la portée de la diffusion de ces nouvelles formes de savoirs et de techniques éducatives associées au management : en quoi modifient-elles la hiérarchie entre les disciplines au sein de ces établissements? À quel point marquent-elles une rupture dans l'enseignement des écoles d'ingénieurs et contribuent-elles à modifier l'ordre symbolique antérieurement établi? À rebours de certains discours spontanés, tel celui cité en préambule, annonçant la condamnation du modèle français des grandes écoles et la conversion inéluctable aux normes d'un marché de la formation mondialisé où les entreprises dicteraient leurs exigences aux institutions éducatives, nous voudrions montrer que, malgré certaines évolutions pédagogiques notables, les principes d'organisation et de hiérarchisation de l'univers des grandes écoles ne se trouvent pas bouleversés, et que les stratégies éducatives déployées dans la concurrence pour le prestige doivent être rapportées à l'histoire et à la position spécifiques de chaque établissement au sein du champ national.

Notre analyse portera sur quatre écoles aux profils contrastés : l'École polytechnique et l'École centrale de Paris, auxquelles est consacrée la plus longue partie de notre développement, ainsi que l'ENSTA-Bretagne et AgroSup Dijon².

2 Cet article s'inscrit dans le cadre d'une thèse en cours sur l'internationalisation des écoles d'ingénieurs françaises. Le terrain d'enquête est composé de cinq établissements : l'École polytechnique, l'École centrale de Paris, Télécom ParisTech, l'ENSTA-Bretagne et AgroSup Dijon. Notre recherche s'appuie sur la consultation d'archives, la constitution de base de données issues d'annuaires d'anciens élèves et de questionnaires (portant sur les parcours sociaux et scolaires, les expériences internationales et les projets professionnels des élèves), ainsi que sur des observations participantes au sein des écoles (à l'occasion de cours ou d'activités associatives d'« intégration » des élèves français et étrangers); nous recourons enfin aux entretiens semi-directifs (90 entretiens) auprès des élèves et anciens élèves français (20) et étrangers (15), des enseignants (21), des responsables administratifs au sein des écoles (directeurs d'écoles, responsables des relations internationales, responsables de l'enseignement : 25) ainsi que dans des institutions telles que

Il s'agit de montrer la perpétuation des divisions qui opposent, d'une part, le pôle des écoles dominées et le pôle des écoles dominantes, plus prestigieuses et plus consacrées scolairement, et d'autre part le pôle des écoles historiquement proches de l'État et le pôle des écoles liées au secteur privé – ceci à condition de ne pas concevoir ces divisions comme des affrontements entre camps aux frontières étanches et nettement délimitées, mais comme des continuums le long desquels sont distribués les différents établissements.

C'est ainsi, par exemple, que l'opposition entre dominants et dominés, entre les grandes écoles prestigieuses et les écoles de moindre renommée ne repose pas sur une limite précisément définie. Des notions telles que "prestigieuses", "grandes" ou encore "généralistes" tiennent leur flou sémantique des luttes perpétuellement reconduites pour maintenir, déplacer ou abolir des frontières entre les établissements. Cependant, l'approximation associée au mot de "prestige" peut être compensée par le recours à un ensemble d'indicateurs régulièrement utilisés dans les travaux sur les grandes écoles, tels que le recrutement social et scolaire des élèves, l'ancienneté, la localisation (à Paris et ses environs, ou en province), la position dans les classements de la presse, ou encore le salaire moyen à la première embauche et l'éventail des carrières offertes aux diplômés.

À cet égard, l'École polytechnique et l'École centrale de Paris cumulent plusieurs propriétés les classant parmi les formations d'ingénieurs les plus consacrées. Polytechnique, d'abord, se signale par son ancienneté : fondée en 1794, sous la Convention, elle était destinée, dans l'esprit de ses fondateurs, à fournir des ingénieurs hautement qualifiés et polyvalents à l'armée et à l'administration (Shinn, 1980 ; Belhoste, 2003). Elle est caractérisée par son recrutement fortement élitiste, concentré sur les catégories sociales les plus aisées (Euriat & Thélot, 1995 ; Albouy & Waneck, 2003) et, corrélativement, sur les classes préparatoires parisiennes et versaillaises (*Le Monde*, 2011).

Cette position dominante est entérinée par le système des écoles d'applications qui organise le cursus des polytechniciens de telle sorte qu'après avoir suivi un enseignement général à Polytechnique, les élèves complètent leur formation dans une école plus spécialisée, telle que l'École des mines ou l'École des ponts et chaussées. Les diplômés des écoles d'application non polytechniciens,

ParisTech (3), la Commission des titres d'ingénieurs (CTI, 1), la Conférence des grandes écoles (CGE, 2) ou les associations d'anciens élèves (3).

qui ont un accès beaucoup plus restreint aux échelons les plus élevés de la haute administration, ne bénéficient pas des mêmes possibilités de carrière, tant dans le secteur public qu'au sein du privé où la « tyrannie du diplôme initial » (Bauer & Bertin-Mourot, 1995) exerce également ses effets.

L'École centrale, quant à elle, est historiquement plus proche du patronat privé; fondée en 1829, elle s'inspire de la formation des ingénieurs civils anglais pour fournir à l'industrie en plein essor les cadres dont elle a besoin et est ainsi conçue d'emblée comme un contre-modèle de l'École polytechnique dont les diplômés, peu nombreux à rejoindre le secteur privé, étaient réputés trop théoriciens et inaptes à la résolution des problèmes pratiques de gestion des techniques et des hommes (Grelon, 2004; *Collectif*, 1981; Gourisse, 2008). Initialement privée, Centrale a été rattachée à l'État sous le Second Empire, en 1857, pour pallier des difficultés financières qui menaçaient de la faire disparaître; il n'en reste pas moins que, n'ayant jamais eu vocation à former des fonctionnaires, elle n'est pas liée à la haute administration et constitue d'ailleurs la seule école d'ingénieurs prestigieuse à ne pas faire partie de la liste des écoles d'application de Polytechnique. Régulièrement placée sur le podium des classements de la presse spécialisée à destination des étudiants³, son recrutement se porte également sur les candidats issus des classes supérieures et passés par les meilleures classes préparatoires (Albouy & Waneck, 2003; *Le Monde*, 2011).

Quant aux deux autres écoles d'ingénieurs sur lesquelles porte l'enquête, l'ENSTA-Bretagne (ex-ENSIETA), et AgroSup Dijon, leurs caractéristiques les classent moins haut dans la hiérarchie du champ. La première, fondée en 1971 et située à Brest, est née de l'agrégation successive de différentes écoles militaires de construction navale dont la plus ancienne date de 1819 (Berthiau, 2005). Cet établissement, rattaché au ministère de la Défense et à la Direction générale de l'armement (DGA), n'a longtemps formé que des ingénieurs militaires et a commencé à intégrer des civils à partir de 1990, ces derniers constituant aujourd'hui 85 % des 180 élèves ingénieurs diplômés chaque année. Comparativement aux écoles les plus réputées, telles que Polytechnique et Centrale, l'ENSTA-Bretagne est plus proche des échelons intermédiaires dans la hiérarchie interne du champ; son degré de sélectivité scolaire se mesure au fait

3 L'École centrale est située à la 3^e place du classement général de *L'Express*, derrière Polytechnique (1^{ère}) et l'École des mines de Paris (2^e).

que 80 % de ses élèves français sont recrutés après deux ans de classe préparatoires (pour 90 % à Centrale et 95 % à Polytechnique⁴), sur l'un des principaux concours nationaux : le concours Mines-Ponts, organisé en commun par 14 établissements d'application de Polytechnique, parmi lesquelles l'École des mines de Paris et l'École des ponts. On peut également retenir, à titre d'indicateurs du niveau de consécration de l'ENSTA-Bretagne, sa 34^e place (sur 89) au classement général des écoles d'ingénieurs à recrutement post-prépa établi en 2014 par *L'Express*, ou encore le niveau de salaire moyen à l'embauche, compris entre 32 000 et 34 000 euros pour les diplômés en 2013 (toujours selon le classement de *L'Express*), la moyenne nationale selon l'enquête insertion 2014 de la Conférence des Grandes Écoles⁵ s'élevant la même année à 33 000 euros.

Le second établissement, AgroSup Dijon, né en 2009 de la fusion de deux établissements dijonnais d'agronomie fondés dans les années 1960, est plus proche du pôle de la "petite porte". Ses élèves ingénieurs sont sélectionnés, après deux ans d'études supérieures, sur concours « agronomiques et vétérinaires ». À travers sa principale voie de recrutement, un concours dit « A Bio » co-organisé avec huit autres établissements spécialisés en agronomie (Agrocampus Ouest de Rennes et Angers, AgroParisTech, Bordeaux Sciences Agro, ENSAIA de Nancy, ENSAT de Toulouse, SupAgro Montpellier, Oniris Nantes et VetAgro Sup Clermont), concours auquel se sont présentés 2 015 candidats en 2012, AgroSup Dijon a recruté 88 étudiants dont le classement moyen oscillait, selon les filières, entre la 1 562^e et la 1 752^e place⁶. Le niveau de sélection scolaire relativement peu élevé de cette école se manifeste également à travers la part importante des admissions parallèles : pour 59 % des élèves passés par les classes préparatoires BCPST (Biologie, Chimie, Physique, Sciences de la terre), moins sélectives que les « taupes » classiques, 41 % ont intégré après un BTS, une classe préparatoire ATS (Adaptation technicien supérieur), un DUT ou un cursus universitaire. Signalons enfin que les deux composantes d'AgroSup Dijon (l'Enesad et l'Ensbanana) sont positionnées respectivement à la 78^e et à la 80^e place ex æquo du classement

4 Ces deux écoles comptent en effet, parmi les promotions annuelles de 400 élèves français, quelques étudiants issus de cursus universitaires : ils sont chaque année au nombre de 40 à Centrale et de 18 à Polytechnique.

5 Cf. « Enquête insertion 2014 » de la CGE, disponible sur la page internet <<http://www.cge.asso.fr/actualites/parution-de-l-enquete-insertion-2014-de-la-cge>>.

6 Données disponibles sur la page internet <https://www.concours-agro-veto.net/IMG/pdf_1_Autres_statistiques_2012.pdf>.

général de *L'Express*, qui indique également que le salaire moyen à l'embauche des diplômés de cette école est inférieur à 28 000 euros annuels.

L'étude comparée de Polytechnique et Centrale, deux établissements historiquement rivaux reproduisant au sein de l'univers des grandes écoles d'ingénieurs l'opposition entre secteur public et secteur privé, nous permettra dans un premier temps de cerner certaines évolutions pédagogiques qui rompent avec le mode traditionnel de formation scolaire des élites en promouvant « l'autonomie », la « maturation » et la « déscolarisation » des élèves. Nous verrons ensuite en quoi l'histoire et la position spécifiques de ces deux écoles, et leurs affinités respectives avec la bourgeoisie d'État ou avec le patronat indépendant et libéral (Shinn, 1978; Bourdieu, 1989), sont à l'œuvre dans l'importation et l'usage que chacune d'elle fait des techniques éducatives associées au management, techniques qu'elles avaient longtemps tenues à distance et qu'elles érigent désormais en nouvel enjeu d'une lutte perpétuellement reconduite pour la définition légitime de l'excellence. Notre propos nous amènera enfin à mettre en regard les programmes pédagogiques de ces écoles dominantes avec ceux de l'ENSTA-Bretagne et d'AgroSup Dijon, établissements moins prestigieux, pour mettre en lumière la permanence des principes scolaires de hiérarchisation à l'œuvre au sein du champ.

Une opposition structurale

La diffusion en France d'enseignements managériaux qui, longtemps marginalisés dans l'espace des enseignements légitimes, sont progressivement intégrés dans les formations des grandes écoles d'ingénieurs bien après s'être imposés au sein des écoles de commerce, doit être rapportée à l'opposition de ces deux types d'établissement à l'intérieur du champ national de la reproduction des élites. Les grandes écoles d'ingénieurs, plus anciennes⁷ et surtout plus liées

7 Rappelons que les écoles d'ingénieurs les plus élitistes ont été fondées entre le milieu du XVIII^e siècle et la fin de la Restauration avec, dans l'ordre chronologique, l'École des ponts et chaussées (1747), l'École des mines de Paris (1783), l'École polytechnique (1794) et l'École centrale (1829). Le titre d'ingénieur était alors monopolisé par les corps d'État qui attiraient à eux, *via* Polytechnique et ses écoles d'application, l'essentiel des futurs professionnels de l'ingénierie. Ce n'est que très progressivement, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, que les ingénieurs civils issus d'établissements tels que Centrale ont obtenu la reconnaissance officielle de leur titre professionnel (Shinn,

au secteur public (à l'exception, précisément, de l'École centrale), sont également les plus consacrées scolairement : elles entretiennent un lien ancien avec le système des classes préparatoires⁸ et tendent, à mesure qu'elles sont situées plus haut sur l'échelle du prestige, à se détourner des enseignements pratiques et techniques, destinés à l'application professionnelle, pour faire une large part aux disciplines scientifiques les plus théoriques, généralistes et formelles, au sommet de la hiérarchie des valeurs scolaires (Saint-Martin, 1971 ; Bourdieu, 1989). Leur ancrage au sein de la bourgeoisie d'État place ces écoles d'ingénieurs dans une position moins ambivalente que les écoles de commerce qui, traditionnellement proches des milieux d'affaires, ont toujours eu à concilier deux exigences contradictoires en jouant simultanément la carte de la légitimité scolaire et celle de la conformité à l'égard des attentes des employeurs privés. Ainsi, en vertu de leur proximité plus ou moins forte vis-à-vis de Polytechnique qui imposait son modèle pédagogique comme mesure de toute excellence (Shinn, 1980), en vertu également de leur ancienneté relative qui les amenait à gagner en légitimité scolaire à mesure qu'arrivaient de nouvelles concurrentes plus en prise avec les évolutions industrielles⁹, ces écoles d'ingénieurs se trouvent tendanciellement plus éloignées des demandes techniques du secteur privé et jouissent d'une autonomie pédagogique plus forte que les écoles de commerce, qui ont acquis plus tardivement leurs lettres de noblesse scolaire¹⁰.

1978). Les principales écoles de commerce sont, pour leur part, nettement plus récentes : la plus ancienne, l'École supérieure de commerce de Paris, est apparue en 1819, suivie bien plus tard des ESC de Rouen (1871), du Havre (1871) et de Lyon (1872), puis d'HEC (1881) et de l'ESSEC (1907).

8 Les premières classes préparatoires, apparues au cours du XVIII^e siècle, étaient exclusivement scientifiques et avaient pour seule vocation de préparer au concours d'entrée des écoles d'ingénieurs les plus sélectives, à commencer par celui de la prestigieuse École royale du génie à Mézières (Chartier, 1973). Les classes préparatoires littéraires remontent aux premières années de la Troisième République ; les classes préparatoires commerciales, qui se développent essentiellement dans les lycées publics à partir des années 1970, sont plus tardives.

9 Les formations d'ingénierie électrique, chimique, télégraphique puis aéronautique, qui se sont multipliées durant la période qui s'étend des débuts de la Troisième République à la guerre de 1914, étaient porteuses d'enseignements en « sciences industrielles » ignorés dans les écoles d'ingénieurs plus traditionnelles, dont la légitimité reposait moins sur la proximité vis-à-vis des demandes de main-d'œuvre qualifiée issues du secteur industriel que sur la conformité aux canons de l'excellence scolaire tels que Polytechnique avait contribué à les définir (Shinn, 1978).

10 Lazuech analyse ainsi le lent processus d'accumulation de légitimité scolaire par HEC qui, à partir des années 1950, hausse progressivement le niveau de son concours d'entrée (elle obtiendra en 1995 le droit de recruter ses élèves après deux ans de classes préparatoires) et se dote à partir des années 1960 d'un corps professoral permanent (Lazuech, 1999 : 51-52).

La position avantageuse des grandes écoles publiques a toutefois été fragilisée au cours des trois dernières décennies par la fin du capitalisme d'État et l'internationalisation de l'économie, qui ont coïncidé en France avec la montée en puissance du secteur financier au détriment de l'industrie et de l'administration (Dudouet & Grémont, 2010). La reconfiguration néolibérale des rapports entre l'État et le champ économique (Boltanski & Chiapello, 1999; Dudouet & Grémont, 2010) a favorisé un renforcement de la position des écoles de commerce dont les diplômés, peu représentés au sein de la population des hauts dirigeants économiques analysée à la fin des années 1970 par Pierre Bourdieu et Monique de Saint-Martin (seuls 7 % des 200 individus de leur échantillon en étaient issus), représentent, en 2010, 27 des 136 patrons du CAC 40 ; même abstraction faite de ceux qui ont intégré l'ENA après le passage par une école de commerce, elles représentent 15 % de la population des patrons du CAC 40 (dont 12 % pour HEC), et 22 % des patrons français non propriétaires de leur entreprise¹¹. Les écoles de commerce, au premier rang desquelles HEC, s'imposent ainsi comme des concurrentes sérieuses des grandes écoles plus traditionnelles, comme Polytechnique ou l'ENA, pour l'accès aux positions dirigeantes des grandes entreprises.

De fait, le cycle des réformes de l'enseignement et des cursus que Polytechnique a mis en œuvre dans les années 1980 et 1990 coïncide avec la diminution du recrutement des corps d'État et la privatisation des grandes entreprises publiques, qui augmentent massivement le nombre de polytechniciens actifs au sein du secteur privé¹². La réémergence d'un secteur financier autonome, ainsi que la privatisation des industries des télécommunications, du gaz et de l'électricité traduisent une redéfinition radicale des modalités d'intervention économique de l'État qui, en plus d'avoir perdu plusieurs de ses monopoles ainsi que son contrôle sur l'accès au crédit, a vu se restreindre considérablement ses moyens d'actions fiscaux et juridiques ; les corps d'État se voient ainsi sévèrement concurrencés par les opportunités de carrière et les niveaux de rémunération offerts par

11 F. X. Dudouet et E. Grémont (2010 : 127-128) analysent la manière dont une large fraction des élites d'État, hauts fonctionnaires diplômés de l'ENA ou de l'École polytechnique et membres des grands corps, s'est désinvestie de la sphère publique en menant au cours des années 1980 et 1990 plusieurs vagues de privatisation des grandes entreprises industrielles et des institutions de crédit.

12 On peut évoquer à titre d'exemple la privatisation de France-Télécom, après laquelle n'est plus resté au sein de la fonction publique qu'un dixième des membres du corps des Télécommunications, dont le recrutement a ensuite diminué drastiquement (Atten *et al.*, 1999 : 219-220).

un secteur privé en pleine expansion (Gervais, 2007). Ainsi, à l'orée des années 1990, les rapports du comité d'administration de Polytechnique anticipent avec appréhension le futur proche où le principal employeur des polytechniciens ne serait plus l'État, et prévoient une intensification de la concurrence dans l'espace de la formation des élites, tant en France qu'au niveau international.

Personnalisation des cursus et mise en question de
la hiérarchie établie des savoirs

Pour faire face à ce durcissement de la compétition, Polytechnique et Centrale ont réorganisé leurs cursus respectifs, chacune selon des modalités propres, mais toutes deux de manière à personnaliser les parcours de leurs élèves, d'une part en augmentant la durée des temps de formation en dehors de leurs murs, d'autre part en réduisant le tronc commun (désormais concentré sur la première année) au profit d'enseignements à options. Cette tendance à la fragmentation des cursus s'est amorcée à partir des années 1960, avant de s'affirmer progressivement au cours des décennies suivantes : les enseignements à la carte, qui ont fait leur apparition à Polytechnique après 1968 (Kosciusko-Morizet, 1973 : 36-37), se sont imposés définitivement avec une série de réformes dites des « majeures » fragmentant le tronc commun en treize modules optionnels (Callot *et al.*, 1993 : 198-207). L'École polytechnique entérine ainsi une rupture avec le mode d'enseignement en vigueur durant les 174 premières années de son histoire, durant lesquelles tous les cours étaient dispensés en commun, sans enseignement d'option ni de spécialité avant l'entrée en école d'application.

Cette réduction progressive de la part du tronc commun, poursuivie sur plusieurs décennies, constitue un bon indice de l'évolution des fonctions éducatives dévolues à l'École polytechnique et, plus généralement, à l'ensemble du système de formation des élites économiques. Elle contribue en effet à inculquer aux élèves un rapport nettement plus utilitaire et individualiste à l'institution éducative que celui qui pouvait s'établir quand l'École polytechnique avait exclusivement vocation à former des futurs militaires et ingénieurs d'État. La formation polytechnicienne, composée d'un socle commun de matières essentiellement théoriques et formelles, hautement consacrées scolairement mais peu rentables sur le marché industriel, a longtemps contribué à restreindre l'éventail des carrières possibles des diplômés et à lier plus fortement leur destin professionnel à l'administration ou à l'armée (Shinn, 1980). L'obligation collective de suivre les mêmes enseignements, indépendamment des velléités individuelles, allait de pair

avec l'attitude d'obéissance à l'autorité et de soumission à l'institution qui était attendue des élèves, futurs officiers ou fonctionnaires (*ibid.*).

L'instauration d'un enseignement par options, avec une palette plus large de matières enseignées et une dimension technique plus affirmée, laissant une place plus grande aux exigences de rentabilité professionnelle de la formation et, surtout, aux aspirations personnelles des futurs diplômés, s'inscrit dans un mode d'organisation du pouvoir pédagogique qui, contrairement à la manière dont il fonctionnait antérieurement, tend à promouvoir l'"autonomie" des élèves. On trouve de nombreux échos, tant dans les documents produits en interne par les écoles d'ingénieurs que dans les entretiens, de tendances pédagogiques nouvelles qui s'imposent au tournant des années 1990 : la régularité avec laquelle se succèdent alors à Polytechnique les « cellules de réflexion » sur la formation et la pédagogie¹³ constitue par elle-même un signe des incertitudes que traverse une institution habituellement peu portée à la remise en question de l'excellence de son enseignement. Les rapports de ces différentes commissions pédagogiques signalent tous le volume trop important des cours du tronc commun qui « prive les élèves de l'indispensable temps personnel de travail, d'initiative et de maturation », « programme » les futurs cadres au lieu de les « responsabiliser », et empêche par-là de « faire ses choix en conscience et [de] se forger un projet personnel de formation étayé et cohérent »¹⁴. Daniel Gourisse, ancien directeur de l'École centrale (1978-2003), fait également état de la « rupture », advenue dans son établissement au début des années 1990, avec « l'organisation antérieure de la scolarité de tronc commun » et la « formation d'ingénieurs clonés sur un modèle unique » ; le « projet pédagogique » de Centrale est alors refondu et vise désormais à « faciliter l'affirmation de la personnalité et l'éclosion de la vocation de chaque élève ingénieur » (Gourisse, 2008 : 247-253).

L'allégement du tronc commun est complété dans les deux écoles par une série de dispositifs qui individualisent l'apprentissage des élèves et développent chez eux de nouveaux schèmes comportementaux : les activités associatives

13 Outre la commission Yves Quéré en 1987, on peut mentionner la commission R. Armand - J.-L. Basdevant - J. Serre en 1989, la cellule de réflexion sur la pédagogie présidée par J.-L. Basdevant en 1993, et le groupe de travail sur l'évolution de l'enseignement présidé par J.-L. Basdevant en 1999.

14 « Rapport au directeur général de l'École polytechnique » du Groupe de travail sur l'évolution de l'enseignement, 7 juin 1999.

analysées par G. Lazuech (1999), les techniques pédagogiques telles que les « projets » individuels ou en équipe, les séjours à l'étranger et/ou en entreprise, ou encore les disciplines au statut académique incertain regroupées sous le vocable de « sciences humaines et sociales » visent moins, en effet, à transmettre des compétences ou des connaissances théoriques qu'à faire intérioriser des aptitudes telles que la « créativité », le « dynamisme », l'« ouverture d'esprit » ou encore le goût du « travail en équipes multiculturelles » (Gourisse, 2008 : 247), qualités associées, comme l'ont montré Luc Boltanski et Eve Chiapello (1999), à la figure du manager moderne¹⁵. Ces « sciences humaines et sociales » prennent chez les écoles d'ingénieur un sens bien distinct de celui qui a cours dans le milieu universitaire, pour désigner un ensemble composite de connaissances et de pratiques dont le seul dénominateur commun est d'être plus ou moins en rapport avec l'art de manier les relations humaines : se trouvent ainsi inclus dans ce label des domaines aussi hétéroclites que la sociologie des organisations, la culture générale, le management, les séminaires de « développement personnel » ou encore les activités sportives. L'un des responsables pédagogiques (et ancien élève) de l'École centrale, devenu directeur du département des « SHS » en 1998 après avoir travaillé dans un cabinet de conseil américain et enseigné à HEC, témoigne de la nouvelle importance accordée, au tournant des années 1980-1990, à ces disciplines dont il a été l'un des promoteurs :

« Dans cette école, la révolution pour sortir de l'académique pur, du scolaire pur, la vraie révolution a eu lieu au début des années 1990 : il y a eu des tentatives, je parle de cette école mais je crois que c'est à peu près partout pareil, pour introduire ce qu'on a appelé les sciences humaines et sociales... Dans les écoles scientifiques, tout ce qui n'est pas enseignement académique, scientifique, ça s'appelle sciences humaines et sociales. Donc là-dedans, il *peut* y avoir des sciences humaines et sociales, mais il y a surtout beaucoup d'autres choses ! Alors à l'époque, il y avait tout un tas de bricoles qu'on faisait pour initier les élèves au fonctionnement de l'entreprise, il y avait le tutorat et plein de trucs, bon... Et puis je suis arrivé en 1998, à un moment où les entreprises disaient aux écoles : "Aidez les élèves à développer les attitudes et les comportements professionnels qui sont nécessaires pour nager dans le milieu de l'entreprise!". Moi je suis arrivé [à Centrale] à cette époque-là, parce que je faisais partie des gens qui disaient à l'École qu'il fallait faire plus

15 B. Lahire (2005) a souligné à juste titre le parallèle entre l'évolution récente des techniques pédagogiques et celle des pratiques managériales.

que ça » (directeur du département « Leadership et métiers d'ingénieur » de l'École centrale, janvier 2013).

On voit ainsi se dessiner une division du travail de légitimation semblable à celle qu'analyse Y. M. Abraham (2007) à propos d'HEC, marquée par une bipartition entre les classes préparatoires, lesquelles imposent jusqu'aux concours une phase de sélection particulièrement sévère, et les grandes écoles qui, n'ayant plus à faire la preuve de la valeur scolaire des admis, relâchent leurs exigences dans ce domaine et encouragent, selon des modalités diverses, l'investissement dans des formes d'activités plus intramondaines, tournées vers l'action (managériale) plutôt que vers l'abstraction (scolaire) et préparant de cette façon les élèves à leur futur travail de cadres dirigeants.

La manière dont les écoles d'ingénieurs intègrent les exigences managériales et tentent de les concilier avec les principes de légitimité scolaire, varie cependant selon l'histoire et la position spécifiques de chaque établissement.

Le refus électif des savoirs appliqués

La hiérarchie des disciplines établie au sein de ces deux établissements constitue l'une des manifestations les plus visibles de leurs divergences pédagogiques : le cursus de Polytechnique conserve une forme plus académique et reste largement tourné vers les sciences dites « fondamentales », à commencer par les mathématiques et la physique, tandis que Centrale intègre plus tôt et plus largement dans son cycle de formation les enseignements de sciences appliquées et de techniques managériales. La comparaison des programmes de cours des deux écoles en offre un aperçu éloquent.

Le cursus de Polytechnique, divisé en quatre ans (soit un an de plus que les autres établissements recrutant après deux ans de classes préparatoires), se spécialise, à l'instar des autres écoles d'ingénieurs, au fur et à mesure de son déroulement : la première année est composée d'un stage de six mois dans l'armée ou dans un organisme civil comme la police ou les pompiers, puis de trois mois de cours commun pour une « remise à niveau » dans les cinq matières dites « fondamentales » que sont l'économie, l'informatique, les mathématiques « pures », les mathématiques appliquées, et la physique. Toutes sont dotées d'un coefficient équivalent (5 *European Credits Transfer System* – ECTS) et comptent dans le classement de sortie des élèves, qui détermine pour eux la possibilité d'intégrer un corps d'État. Ces cours s'inscrivent directement dans la lignée de ceux des

classes préparatoires, sinon par leurs programmes, du moins par le caractère très formel et théorique de l'enseignement.

La deuxième année offre une première palette de choix, certes restreinte, aux élèves, avec deux cours « longs » à fort coefficient (10 ECTS) à choisir parmi quatre disciplines : la biologie, l'économie, les mathématiques et la mécanique, et deux cours « courts » (5 ECTS) à choisir parmi des enseignements de branches plus spécifiques de la chimie, de la biologie, des mathématiques, de la physique, de l'informatique, ou encore de l'économie (la plus mathématisée, donc la plus « dure » des sciences « molles »). Outre les six heures de sport hebdomadaires, le programme de la deuxième année est complété par un travail de laboratoire, dit « module expérimental » (5 ECTS), l'apprentissage de deux langues vivantes (dont l'anglais), les enseignements dits « d'ouverture » (séminaires de « culture générale » et autres « sujets de société », comptant pour 3 ECTS), et le « projet scientifique collectif », d'un coefficient élevé (7 ECTS). Le cursus de deuxième année attribue donc, en termes de volume horaire et de coefficients, la part belle aux enseignements « scientifiques » de plein droit qui représentent, par rapport aux « sciences humaines et sociales » (incluant le sport et les langues vivantes), les deux tiers de l'emploi du temps.

Notons toutefois que cette organisation du cursus, où les élèves peuvent écarter les mathématiques de leur programme de cours en s'orientant vers des matières considérées comme moins nobles, suscite certaines réticences de la part du corps professoral, particulièrement du côté des fractions les plus dotées scolairement, anciens élèves de l'ENS ou de Polytechnique et enseignants dans les disciplines les plus prestigieuses, tel ce professeur de mathématiques, ancien élève de l'X, qui nous confiait :

« Le profil des mecs à la sortie de l'École [est en train de changer] : à la limite, on se retrouve avec des X qui n'ont jamais fait de maths ! C'est en train de changer complètement l'ADN du polytechnicien. Ceux qui sont un peu anciens, les dirigeants de grosses entreprises qui viennent faire des conférences ici, ils racontent qu'à leur époque, quand ils commençaient, ils utilisaient les compétences techniques qu'ils avaient apprises ici, ils racontent que ça a pu leur être utile de connaître les maths, la physique... Maintenant, beaucoup de types qui sortent d'ici, ils n'utilisent plus directement leurs compétences techniques d'ingénieur, ils dirigent directement des équipes. »

La troisième année à Polytechnique, qui commence après un stage de « découverte de l'entreprise » de quatre à six semaines durant l'été (et n'empiétant donc pas sur le temps de formation scolaire), inaugure une première phase de

spécialisation à travers une trentaine de « programmes d'approfondissement¹⁶ », tournés vers une discipline scientifique particulière (mathématiques, physique, chimie), vers une thématique transversale liée à l'ingénierie (transports, énergie, développement durable, etc.), ou encore vers l'économie et la finance. Cette troisième année s'achève par un stage de recherche en laboratoire d'une durée de quatre mois, en France ou à l'étranger ; elle est suivie de l'année dite d'« application », effectuée dans un master de l'École polytechnique ou, le plus souvent, d'une autre école d'ingénieur ou d'une université étrangère, ce qui donne lieu à l'attribution d'un double diplôme. L'École polytechnique délègue ainsi à d'autres établissements la phase la plus spécialisée de la formation, qui constitue la véritable transition entre l'univers scolaire et le marché du travail. De manière quasi-unanime, les témoignages des élèves ou des enseignants, recueillis à travers des entretiens ou la lecture de forums où les élèves de quatrième année (dits « 4A ») font part de leurs expériences aux promotions suivantes, s'accordent sur le formalisme de la grande majorité des enseignements de Polytechnique, très théoriques et aussi éloignés que possible de toute application empirique, particularité qui n'est jamais aussi visible que lorsqu'elle est rapportée à des modèles pédagogiques ayant cours à l'étranger :

« En prépa, c'est assez généraliste, on a plusieurs matières fortes ; à l'X c'est pareil, on nous oblige à faire six matières différentes de manière relativement assidue, et toujours avec un enseignement très théorique, c'est un peu le même truc que la prépa quoi : plusieurs matières fortes et un enseignement très théorique. À l'inverse, aux États-Unis, à ce que j'ai compris, on leur demande de se spécialiser assez vite, donc les gens n'ont plus qu'une ou deux matières fortes, et avec un enseignement qui est un peu plus pragmatique et plus pratique, quoi [...]. J'ai un copain, lui, pour rentrer à Columbia il a demandé un cours d'électricité, il s'est retrouvé pendant six mois à avoir des cours d'électricité à très fortes doses, sachant que lui il était bon en physique, maths, enfin dans cinq, six matières, mais en électricité pure il était plutôt en retard par rapport aux autres. Il était très bon sur plein d'autres domaines, mais il se retrouvait avec un gros retard à rattraper dans une matière alors qu'il était plus polyvalent par ailleurs [...]. Les modes d'enseignement étaient différents [...]. En France, quand on nous pose une question, on a l'habitude de rentrer par l'équation, par le cas général, tandis que là-bas [aux États-Unis]

16 On remarquera que cette tournure sémantique renvoie aux valeurs de l'univers scolaire plutôt qu'à celles du monde du travail.

ils encourageaient à rentrer par l'intuition, et... Voilà, c'est deux méthodes qui marchent mais les problèmes se résolvent pas de la même manière » (entretien avec un ancien élève de la promotion 2006 travaillant aujourd'hui dans un cabinet de conseil – père ingénieur, diplômé d'une école de province; mère enseignante de langues vivantes dans l'enseignement secondaire).

Deux définitions concurrentes de la hiérarchie légitime des savoirs

L'École centrale participe du modèle français des écoles d'ingénieurs dont Polytechnique a contribué à imposer les contours, modèle caractérisé par un enseignement généraliste, couvrant plusieurs disciplines scientifiques et exigeant un haut niveau en mathématiques. Mais la proximité historique de Centrale avec le patronat indépendant l'incline à se tourner également vers les écoles de commerce et à intégrer, plus tôt et de manière plus poussée qu'à l'X, les exigences des employeurs privés en termes de formation managériale et de spécialisation technique.

Le programme de tronc commun de première année contient ainsi, outre les mathématiques (qui représentent plus de 130 heures sur l'année, pour un coefficient total de 7,5 ECTS) et la physique (81 heures, 5 ECTS), des enseignements dans des domaines scientifiques plus appliqués : énergétique (45 heures, 3,5 ECTS), informatique (90 heures, 7,5 ECTS), mécanique (45 heures, 4 ECTS), ainsi que des cours de biologie (15 heures, 1 ECTS), de deux langues vivantes (24 heures et 2 ECTS chacune) et de « sciences humaines et sociales ». La dimension empirique de la formation est plus marquée qu'à Polytechnique puisque, dès la première année, plusieurs « activités expérimentales » en laboratoire dans des domaines tels que la physique, le génie civil, le génie des procédés ou la mécanique, sont obligatoires pour tous les élèves et doivent être suivies à raison de 30 heures chacune par semestre (pour 2 ECTS par matière).

Différence plus notable encore, le tronc commun de première année de l'École centrale comporte des disciplines comme la finance d'entreprise, la gestion et le droit dont les équivalents ne sont, à Polytechnique, enseignés qu'en option de deuxième ou troisième années; encore ces cours prennent-ils, à l'X, une forme très académique et mathématisée, peu en lien avec la pratique effective des cadres dirigeants (Lebaron, 2000 : 97-98), ainsi que le rapporte un élève de 2^e année, fils de patron de PME, qui envisageait au moment de l'entretien de fonder à terme sa propre entreprise :

« L'économie, je me disais pourquoi pas, et puis finalement, je ne sais pas si c'est le prof ou si c'est moi, mais j'en ai pas repris en 2^e année parce que... Enfin, j'aime pas ça, c'est plus de l'économétrie, donc c'est moins intéressant je trouve. Moi, ce qui m'aurait intéressé, il existe d'ailleurs, c'est un cours d'économie de l'entreprise, il existe en 2^e année, le titre paraissait excellent pour quelqu'un qui s'intéresse à l'économie de l'entreprise, et en fin de compte j'ai des amis qui m'ont dit que non, c'était pas trop là où on apprenait les petites subtilités pour bien développer une entreprise, ou bien l'implanter sur un marché, enfin des trucs qui moi m'auraient bien intéressé, c'était plutôt destiné à des personnes qui voulaient se tourner vers le conseil, alors bon j'ai eu très peu d'avis mais finalement c'est surtout de l'économétrie, ça pousse pas mal vers *trader* et boîtes de conseil, quoi » (élève de 2^e année à Polytechnique, père dirigeant de PME, mère employée).

Un ancien chercheur et responsable administratif de l'École polytechnique, récemment retraité, se rappelle que l'un des rares professeurs de cet établissement à être passé par le monde de l'entreprise¹⁷ s'est vu démettre de ses charges d'enseignement en économie en raison de l'hostilité grandissante des collègues de sa discipline, qui jugeaient ses cours scientifiquement peu rigoureux et trop axés sur son expérience de grand patron. Bien qu'on retrouve aussi à l'École centrale des oppositions entre les enseignants dont la trajectoire est exclusivement académique et ceux venus au professorat plus tardivement, suite ou parallèlement à des carrières dans le secteur privé, les rapports de force au sein de cette école sont nettement plus favorables à l'instauration d'enseignements directement liés aux activités professionnelles tels que le droit, la gestion et la finance d'entreprise, ainsi qu'aux diverses formes de pédagogies du savoir-être mises en œuvre lors de jeux d'entreprise, de projets de groupes et autres formes de « mises en situation » développées par les « Ateliers de développement professionnel et de leadership » (dits ADPL), exercices obligatoires tout au long du cursus de l'École centrale et représentant, additionnés les uns aux autres, un coefficient considérable, à peine inférieur à ceux des mathématiques ou de la physique.

Ces formes d'apprentissage du métier de manager sont nettement moins valorisées à Polytechnique où elles restent cantonnées à certaines activités associatives, celle des équipes dirigeantes des principaux « binets » (associations),

17 Cet enseignant, ancien élève de Polytechnique, a été en poste plusieurs années dans la haute fonction publique avant de diriger successivement plusieurs grandes entreprises contrôlées par l'État.

ou encore celle de certaines associations spécifiquement dévolues à l'entraînement aux fonctions de cadre supérieur, et dont les effectifs se limitent à une vingtaine de membres. Ainsi, X-Projets et le Duo Conseil X-HEC, conçus sur le modèle des « Junior Entreprises » qui se développent dans les grandes écoles de commerce et d'ingénieurs depuis la fin des années 1960, assurent à la manière des cabinets de conseil des prestations d'audit auprès d'entreprises et de collectivités : les membres de ces associations sont amenés à gérer la trésorerie et à s'organiser en équipes de travail pour, d'une part, prospecter auprès des clients potentiels et obtenir des contrats et, d'autre part, recruter parmi leurs camarades de promotion des collaborateurs, rémunérés à la « mission », qui mèneront à bien les expertises demandées dans les délais impartis.

La longue période qui sépare la fondation de la « Junior-Entreprise » de Centrale, née en 1969 (soit deux ans à peine après la mise en place de la Junior-Essec, qui constituait la première association de ce type en France), et celle de Polytechnique, qui date de 1981, illustre bien l'écart entre les traditions pédagogiques des deux établissements et leurs affinités avec la formation managériale. Cette opposition est également manifeste dans la différence de statut accordé aux activités associatives, lesquelles ne sont pas prises en compte dans la notation des élèves à Polytechnique, contrairement à Centrale qui, proche des principes d'évaluation en vigueur dans les écoles de commerce (Lazuech, 1999), intègre dans son évaluation l'appartenance à l'équipe dirigeante des principales associations d'élèves. Ainsi, la valeur accordée aux apprentissages associatifs dans la formation des deux établissements est inversement proportionnelle aux enjeux que chacun d'eux associe aux performances académiques de ses élèves : la compétition scolaire semble moins relâchée à Polytechnique, dont le classement de sortie conditionne l'accès aux grands corps d'État (qui restent attractifs auprès d'une partie non négligeable des promotions), qu'à Centrale où, exception faite des candidatures aux masters d'universités étrangères prestigieuses sélectionnant les dossiers selon leur niveau d'excellence, les notes n'ont aucune incidence sur le futur des élèves.

Au-delà de ces conditions plus favorables au relâchement scolaire (Lazuech, 1999 ; Masse, 2002 ; Abraham, 2007), l'organisation même du cursus de Centrale contribue à inculquer à ses élèves un rapport à l'avenir intégrant plus tôt et plus complètement une perspective professionnelle que celui des polytechniciens : la formation des centraliens est de part en part orientée par un « projet professionnel » que l'École leur demande d'élaborer, quitte à le redéfinir ensuite, dès la 1^{ère} année

du cursus; projet en fonction duquel ils choisissent leurs différentes options de 2^e année. Ils sont en outre conduits à rencontrer, dans le cadre des « Ateliers de développement professionnel et de leadership » de 3^e année, des anciens élèves venus présenter leur secteur d'activité, ainsi que des professionnels du recrutement qui les préparent à passer des entretiens et rédiger des lettres de motivation.

La dimension professionnelle est encore accentuée au cours de la 3^e année à Centrale, qui associe 24 semaines d'enseignements liés à une option (choisie entre huit domaines scientifiques ou techniques, tels que les mathématiques appliquées, le génie industriel ou l'énergie) et sept semaines de formation dans une des six « filières professionnelles », allant de la recherche à la « création d'entreprise », en passant par la « conception et innovation », le « management de projet », le « management opérationnel » et la « stratégie, finance, aide à la décision », où seront amenés à évoluer les futurs cadres issus de cette école. Le cursus de Centrale tranche sur celui de Polytechnique où les savoirs enseignés prennent une tonalité nettement plus académique, et où la formation d'« approfondissement » de 3^e année, loin de préparer directement l'insertion sur le marché du travail, prélude à une dernière année de master qui s'effectue le plus souvent dans une institution extérieure.

Cet éloignement de l'univers professionnel vis-à-vis de l'horizon immédiat des élèves de Polytechnique est fréquemment évoqué lors des entretiens avec les anciens en activité. Certains d'entre eux, présentant leur employeur lors des forums organisés par les grandes écoles¹⁸, témoignent du décalage entre les attentes des entreprises et les aspirations des jeunes polytechniciens :

« À l'X, les occasions de rencontrer des entreprises sont très, très rares; on a un forum de deux jours tous les ans, les entreprises viennent sur le campus, et honnêtement, avec le recul... Pour l'avoir fait de l'autre côté, en tant qu'entreprise, on se rend compte que les élèves sont totalement déconnectés du monde de l'entreprise, ils savent pas, ils ont pas de projet professionnel... Enfin, j'en avais pas non plus à l'époque! Ils sortent de taupe, en gros ils veulent tous faire de la R&D [Recherche et Développement] ou de l'innovation, alors que c'est pas... Finalement, il y a peu d'X qui font ça à la sortie, et les entreprises qui participent au forum elles viennent pas

18 Les grandes écoles organisent un forum annuel destiné à mettre en contact leurs élèves avec leurs employeurs potentiels; citons notamment « X-Forum » de Polytechnique et le « Forum Centrale-Supélec ».

chercher ça, enfin c'est une minorité qui viennent chercher ce genre de profil. Moi je suis tombé sur plein de gens qui disaient : "Je veux faire une thèse en entreprise, je veux continuer à faire la même chose, mais pour l'entreprise quoi", et c'est très décorrélé (*sic*) de ce que les entreprises cherchent » (ancien élève de la promotion 2006).

Le même enquêté rapporte qu'à l'occasion des (rares) événements aménagés par Polytechnique pour mettre en contact ses élèves avec des professionnels en activité, les polytechniciens étaient significativement moins présents que les étudiants des autres écoles :

« Il y a une autre occasion de rencontrer des entreprises, plus ponctuellement. Il y a des entreprises qui viennent sur le campus pour faire un amphithéâtre de présentation, et encore une fois, pour l'avoir suivi des deux côtés, c'est très, très peu suivi. En fait, nous, on s'en sert en tant qu'élèves pour financer tout ce qui est associatif, on organise pour une entreprise un amphithéâtre de présentation, et concrètement on est payé à l'effectif d'élèves présents. Donc, on s'arrange pour qu'il y ait des gens présents, mais concrètement tout le monde s'en fout, quoi. Et quand on est du côté de l'entreprise et qu'on paye pour faire ça, on s'en rend compte, il y a très peu d'interactions par rapport à d'autres écoles... »

Les spécialistes du général

Le fait que le diplôme de Polytechnique, malgré cet éloignement prolongé vis-à-vis du monde professionnel, malgré également le caractère fortement théorique et abstrait de la formation à laquelle il est associé, conserve une forte valeur sur le marché du travail, où il assure le niveau de rémunération moyen le plus élevé parmi les écoles d'ingénieurs¹⁹, n'est paradoxal qu'en apparence. Les grandes écoles formant les futurs cadres dirigeants de l'économie sont prises entre deux injonctions distinctes : celle de transmettre à leurs élèves des compétences et des savoirs les préparant à l'occupation de postes déterminés au sein du champ

19 D'après l'enquête « Insertion des jeunes diplômés » effectuée en 2011 par la Conférence des grandes écoles sur les promotions sorties en 2010, le salaire moyen des polytechniciens s'élève à 50 000 euros annuels et celui des centraliens à 47 979 euros. Cf. l'article du *Journal des grandes écoles* du 6 avril 2012 : « Chères grandes écoles, et si nous parlions salaire ? », disponible à l'adresse suivante : <<http://journaldesgrandesecoles.com/cheres-grandes-ecoles-et-si-nous-parlions-salaire/>>.

économique, et celle de les doter à vie de titres scolaires qui, à mesure qu'ils sont plus prestigieux (donc plus liés à des enseignements scolairement valorisés mais, par-là même, éloignés de la pratique professionnelle), contribueront d'autant mieux à les préserver du chômage malgré l'obsolescence, à terme inévitable, des compétences techniques qu'ils ont pu acquérir.

Le crédit symbolique attaché à une école, et au titre scolaire qu'elle délivre, ne repose pas en dernière instance sur l'ajustement de sa formation aux caractéristiques techniques des postes offerts sur le marché du travail (Bourdieu & Boltanski, 1975) : le cursus d'une école est d'autant plus étroitement spécialisé qu'elle se positionne plus bas dans la hiérarchie interne du champ (Bourdieu, 1989 : 204). Ainsi, la formation de l'ENSTA-Bretagne, située à un rang moins élevé que les prestigieuses parisiennes dans l'univers des grandes écoles, ne comporte pas d'enseignements abstraits et purement théoriques de mathématiques ou de physique : le tronc commun d'enseignements scientifiques est composé exclusivement de matières tournées vers la mise en application technique, telles que les mathématiques appliquées à l'informatique, l'électronique, l'automatique et la mécanique. Il est assorti, dès le 2^e semestre de la 1^{ère} année, d'options de spécialisation technique orientant les élèves vers l'ingénierie navale, aéronautique ou automobile, les télécommunications et l'informatique, ou encore le management.

La dimension empirique de la formation s'affirme plus encore à mesure que l'on s'éloigne du pôle de la "grande porte". Ainsi, les enseignements scientifiques inscrits au tronc commun de 1^{ère} année d'AgroSup Dijon sont, dès le début du programme, fortement orientés vers la spécialisation technique et la mise en pratique : les élèves suivent ainsi au premier semestre des cours de mécanique des fluides (avec 4 heures de Travaux pratiques [TP] pour 10 heures de cours magistraux et Travaux dirigés [TD]), de thermodynamique appliquée à l'agronomie et l'agroalimentaire (8 heures de TP pour 20 heures de cours et TD), d'introduction à la chimie analytique (16 heures de TP pour 4 heures de cours et TD), de systèmes automatisés et capteurs (8 heures de TP pour 20 heures de cours et TD), complétés au second semestre par 30 heures de statistiques et 24 heures d'« informatique de base ». De même, les coefficients affectés à ces matières sont relativement faibles et oscillent entre 0,8 et 1,6, quand celui des enseignements de langues vivantes est fixé à 3,1 et celui du stage professionnel de 5 à 6 semaines, effectué au deuxième semestre dans une exploitation agricole ou une industrie agroalimentaire, s'élève à plus de 6.

À l'inverse, l'exemple de Polytechnique et celui de Centrale illustrent le fait qu'un diplôme est d'autant plus prestigieux que le spectre des compétences

qu'il garantit est plus large et moins déterminé techniquement : la formation de ces établissements repose essentiellement sur la combinaison de cours de sciences dites « fondamentales », enseignements très théoriques et peu applicables à la vie professionnelle, et de « sciences humaines et sociales » supposées insuffler aux élèves des qualités aussi floues que le « dynamisme », le « goût du travail en équipe » ou l'« aptitude à diriger », les travaux pratiques et techniques en ingénierie proprement dite n'occupant, en termes de coefficient et de volume horaire, qu'une place secondaire dans ces cursus où la hiérarchie des matières scientifiques est fonction du degré de théorisation et de formalisme des savoirs inculqués. C'est que, au-delà des différences que nous avons pu examiner, ces deux écoles ont en commun de revendiquer une formation « généraliste » et polyvalente qui les distingue des établissements situés aux échelons inférieurs. La fréquence avec laquelle les élèves et les diplômés de Polytechnique évoquent, parfois pour s'en distancer²⁰, l'abstraction des savoirs qui leur sont enseignés, et la coupure qu'ils instaurent par rapport au monde de la pratique et de l'action sont révélatrices des qualités que s'attribuent les polytechniciens : la polyvalence, la capacité de surplomb et d'élévation, qui mettent à leur portée des problèmes dont la complexité dépasse l'étroit domaine de compétence des « techniciens », cantonnés à des rôles d'exécutants.

Cet écart n'est jamais aussi manifeste que dans le spectre des carrières possibles associé aux différents titres scolaires, qui s'élargit à mesure que ceux-ci gagnent en prestige : aussi les diplômés de la filière « Agroalimentaire » d'AgroSup Dijon, majoritairement employés dans le seul secteur agroalimentaire (où 75 % des diplômés de la promotion 2012 sont en activité) et ses industries connexes (agrochimie, pharmaceutique, cosmétique), se voient-ils attribuer essentiellement des postes associés à la production et à la spécialisation technique (40 % occupent une fonction dans la « production industrielle et service connexe à la production », et 40 % occupent un emploi d'ingénieur d'études)²¹. Les diplômés de l'ENSTA-Bretagne ont, quant à eux, des débouchés professionnels plus larges, bien que limités à l'industrie (42 % des diplômés de la promotion 2013 travaillent dans l'industrie navale et *offshore*, 21 % dans l'industrie électronique et informatique, 21 % dans l'industrie aéronautique, spatiale et automobile, 7 % dans l'industrie

20 Ce qui peut être vu comme une manière de réserver le monopole de la critique à ceux-là mêmes que l'institution a consacrés et reconnus, en quelque sorte, comme seuls dignes de la mettre en question.

21 Enquête emploi 2013 d'AgroSup Dijon.

de l'énergie, et 7 % dans l'enseignement et recherche), où ils exercent le plus souvent des fonctions d'ingénieurs d'études (63 %) et d'ingénieurs de production (13 %) ²². À l'inverse, les diplômés d'écoles comme Polytechnique ou Centrale sont nombreux à exercer rapidement des fonctions gratifiantes et rémunératrices à des postes de direction et d'encadrement au sein des grandes bureaucraties publiques (les corps d'État attirant un quart des promotions de Polytechnique) ou privées ²³ dans les secteurs de l'industrie, du conseil et de la banque ²⁴.

L'importation dans les écoles prestigieuses de nouvelles formes de savoirs et de savoir-faire associés au management, en contradiction avec les principes de l'excellence scolaire, n'a ainsi pas fondamentalement remis en cause le clivage séparant la "petite porte" des écoles spécialisées de la "grande porte" des écoles "généralistes", plus sélectives scolairement, et réservant une large part de leur formation aux enseignements académiques « purs », éloignés de toute finalité pratique, tels que les cours scientifiques d'un haut niveau d'abstraction ou les humanités (la « culture générale »), absents des programmes pédagogiques des établissements dominés : le fait d'accumuler simultanément plusieurs types de capital culturel, celui des savoirs scientifiques abstraits et formels, celui des humanités, qui continuent d'être peu ou prou enseignées à travers les initiations à l'histoire de l'art ou à la philosophie, celui enfin des savoir-faire managériaux qui, longtemps tenus à l'écart, ont vu leur cote grimper sur la bourse des valeurs symboliques, permet aux grandes écoles d'ingénieurs de tenir leur position, au sens militaire du terme, contre leurs concurrentes, en conservant la légitimité associée aux mathématiques et à la physique tout en s'appropriant, selon des modalités diverses, les pédagogies du savoir-être sur lesquelles s'appuient les écoles de commerce ; ce cumul des différentes dimensions de ce qui est socialement tenu comme constitutif d'une élite pleinement accomplie rappelle que, par opposition à la compétence des spécialistes, strictement déterminée, restreinte

22 Enquête emploi 2014 de l'ENSTA-Bretagne.

23 Plus des deux tiers des diplômés de la promotion 2011 de Centrale ont été recrutés dans des grands groupes de plus de 5000 employés, dont 42 % dans des entreprises de plus de 50000 salariés (Enquête emploi 2012 de Centrale) ; ces données ne sont pas fournies dans les enquêtes de Polytechnique.

24 Selon l'enquête emploi de Centrale sur la promotion sortie en 2011, et l'enquête 2014 de Polytechnique sur la promotion sortie en 2012, 58,5 % des centraliens et 48 % des polytechniciens se sont orientés vers l'industrie, 16,5 % et 23 % dans le conseil, et 7,6 % et 12 % dans la banque et la finance.

à un domaine d'activité particulier et perpétuellement menacée d'obsolescence par l'avancée des techniques, l'excellence que s'attribuent les dominants doit toujours, pour conserver toute sa valeur symbolique, rester irréductible à toute définition possible.

Bibliographie

- ABRAHAM (Y.-M.), 2007, « Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un "HEC" », *Revue française de sociologie*, vol. 48, pp. 37-66.
- ALBOUY (V.) & WANECQ (T.), 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et statistique*, n° 361, pp. 27-52.
- ATTEN (M.), DU CASTEL (F.) & PIERRE (M.), 1999, *Les Télécoms. Histoire des Écoles supérieures des télécommunications*, Paris, Hachette.
- BAUER (M.) & BERTIN-MOUROT (B.), 1995, « La tyrannie du diplôme initial et la circulation des élites : la stabilité du modèle français », in E. Suleiman et H. Mendras, *Le recrutement des élites en Europe*, Paris, La Découverte, pp. 48-63.
- BELHOSTE (B.), 2003, *La Formation d'une technocratie. L'École polytechnique et ses élèves de la Révolution au Second Empire*, Paris, Belin.
- BERTHIAU (J.-A.), 2005, « Des maîtres entretenus aux ingénieurs (1819-1971) », *Techniques et culture*, n° 45, (en ligne).
- BOLTANSKI (L.) & CHIAPELLO (E.), 1999, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU (P.), 1971, « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, n° 22, pp. 49-126.
- BOURDIEU (P.) & BOLTANSKI (L.), 1975, « Le titre et le poste », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 1-2, pp. 95-107.
- BOURDIEU (P.) & SAINT-MARTIN (M. DE), 1978, « Le patronat », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 20, n° 20-21, pp. 3-82.
- BOURDIEU (P.), 1989, *La Noblesse d'État*, Paris, Minuit.
- CALLOT (J.-P.), CAMUS (M.), ESAMBERT (B.) & BOUTTES (J.), 1993, *Histoire et prospective de l'École polytechnique*, Paris, Éditions Charles-Lavauzelle.
- CHARTIER (R.), 1973, « Un recrutement scolaire au XVIII^e siècle : l'École royale du Génie de Mézières », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, t. XX, pp. 353-375.
- COLLECTIF, 1981, *L'École Centrale, Origines et destinées de l'École Centrale des Arts et manufactures de Paris*, Association des anciens élèves de Centrale (dir.), Paris, Éditions Bédécom.

- DUDOUET (F.-X.) & GRÉMONT (E.), 2010, *Les Grands Patrons en France*, Paris, Lignes de repères.
- EURIAT (M.) & THÉLOT (C.), 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, vol. 36, n° 3, pp. 403-438.
- GERVAIS (J.), 2007, « Former des hauts fonctionnaires techniques comme des managers de l'action publique : l'"identité managériale", le corps des Ponts et Chaussées et son rapport à l'État », *Politix*, n° 79, pp. 101-123.
- GOURISSE (D.), 2008, *Le Grand Tournant (1968-2003), ou comment se préparer au marché global de la connaissance*, Paris, Association des centraliens.
- GRELON (A.), 2004, « Du bon usage du modèle étranger : la mise en place de l'École centrale des Arts et Manufactures », in A. Grelon, A. Karvar et I. Gouzévitch (dir.), *La formation des ingénieurs en perspective, XVIII^e-XX^e siècles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Carnot », pp. 17-21.
- KOSCIUSKO-MORIZET (J.-A.), 1973, *La « Mafia » polytechnicienne*, Paris, Seuil.
- LAHIRE (B.), 2005, « Fabriquer un type d'homme autonome », in *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.
- LAZUECH (G.), 1999, *L'Exception française : le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LEBARON (F.), 2000, *La croyance économique : les économistes entre science et politique*, Paris, Seuil.
- LE MONDE, 2011, « Ces lycées qui monopolisent la fabrique des élites », 12 octobre.
- MASSE (B.), 2002, « Rites scolaires et rites festifs : les "manières de boire" dans les grandes écoles », *Sociétés contemporaines*, n° 47, pp. 101-129.
- SAINT MARTIN (M.), 1971, *Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique*, Paris, Mouton.
- SHINN (T.), 1978, « Des corps de l'État au secteur industriel : genèse de la profession d'ingénieur, 1750-1920 », *Revue française de sociologie*, vol. 19-1, pp. 39-71.
- SHINN (T.), 1980, *Savoir scientifique et pouvoir social. L'École Polytechnique, 1794-1914*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Savoir donner : les enjeux d'une définition scolaire de la philanthropie dans les pensionnats internationaux de Suisse romande

Caroline BERTRON*

Introduction

En tant que forme de légitimation des classes dominantes, l'éducation aux pratiques de don aux bonnes œuvres a été étudiée sous deux aspects principaux : comme apprentissage désintéressé d'un sens des relations au sein de la famille et du groupe, d'une part, et comme socialisation et acquisition de capital social à l'école, d'autre part (Saint Martin, 1993 ; Pinçon & Pinçon-Charlot, 2006). Les pratiques de don ont peu été appréhendées en tant que savoirs implicites – apprentissage de visions du monde, de systèmes de représentations – ou en tant que corpus de savoirs explicites et évaluables, participant à la formation d'élites. Dans cet article, à partir du cas des pensionnats privés internationaux de Suisse romande, nous nous proposons d'étudier comment l'apprentissage de pratiques à visée caritative oscille entre une obligation de statut des classes dominantes (le devoir de charité) et un savoir à part entière dans la formation des élites.

Dans la littérature sur la spécificité des savoirs transmis dans les écoles d'élites, deux démarches complémentaires sont privilégiées. Premièrement, l'intérêt porte sur les formes distinctives d'enseignement des langues ou d'approfondissement des matières (Khan, 2011 ; Nogueira & Aguiar, 2008 ; Wagner, 1998).

* Sociologie, université Paris 1 Panthéon Sorbonne (CESSP)/université de Lausanne. Doctorante contractuelle. E-mail : Carolinehs.bertron@gmail.com

Deuxièmement, les activités extracurriculaires telles que les journaux d'élèves, comités d'organisation et statuts de préfet d'internat sont analysées comme contribuant à l'apprentissage de positions dominantes (Cookson & Persell, 1985). D'un côté, l'accent porte sur les savoirs explicites et scolairement sanctionnés. De l'autre, il s'agit de comprendre le *curriculum caché* ou le contenu latent des enseignements, entendu comme l'ensemble de normes et de dispositions implicitement relayées par l'institution scolaire et inégalement transmises selon les milieux sociaux d'origine. Ces mécanismes de reproduction des privilèges de classe sous-tendent la littérature récente sur l'éducation secondaire des élites (Howard & Gaztambide-Fernández, 2010 ; Howard, 2008).

Créés à partir de la fin du XIX^e siècle, les pensionnats privés internationaux de Suisse romande sont intéressants à cet égard car ils doivent négocier l'arrivée, depuis les années 1980, de fractions nouvelles d'élites économiques, nationales et internationalisées, alors que leur recrutement traditionnel se faisait au sein de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie anciennes et cosmopolites. Ils ont également vu leurs contenus d'enseignements se transformer, passant d'une éducation "familiale" à des formes plus scolaires de recherche de reconnaissance internationale. Dans ces écoles, la tension entre savoirs explicites et scolaires d'un côté et savoirs-être, de l'autre, s'exprime dans un double impératif : celui de formation d'élites anglophones qui se destinent pour la plupart à des carrières économiques et financières éminentes, et celui de préservation d'un ethos cosmopolite ancien. Les "bonnes œuvres", c'est-à-dire les pratiques et les dispositions à l'engagement envers des causes caritatives, n'ont pas échappé à ces transformations.

Pour comprendre la place des pratiques de don dans les parcours scolaires d'élite et les types d'apprentissage qui sont en jeu, cet article propose d'étudier les formes d'institutionnalisation de pratiques caractéristiques du statut de dominant, les pratiques philanthropiques. L'article s'attache à montrer comment se construit la légitimité scolaire de l'expérience pratique du bénévolat : par quel processus les compétences mobilisées dans les activités de charité sont-elles valorisées et transformées en savoirs ? Comment les objectifs, récurrents dans ces pensionnats, de production d'"élites responsables" ou de "citoyens mondiaux" et les pratiques qui y sont associées, s'articulent-ils à des pratiques anciennes de charité ? Comment les hiérarchies entre savoirs scolaires et savoirs non scolaires dans l'éducation des élites (Ropé & Schlemmer, 2007) se transforment-elles ? Dans quelle mesure, redéfini comme savoir, l'engagement caritatif contribue-t-il ou non à la légitimation de "nouvelles" élites internationales ?

Nous verrons d'abord comment le don aux bonnes œuvres est une pratique constitutive, non seulement de l'apprentissage d'un savoir-être, mais aussi de l'image (morale) des élites que mettent en scène les pensionnats. Puis nous étudierons l'institutionnalisation scolaire du don en savoir, tout en regardant comment les standardisations du don sont négociées au sein d'établissements revendiquant une ancienneté dans une éducation familiale et mondaine.

Présentation des pensionnats et de l'enquête

Cette étude repose sur une enquête ethnographique en cours auprès des personnels, enseignants, directeurs, anciens élèves et élèves de cinq pensionnats privés et non religieux du Canton de Vaud, en Suisse romande. C'est à travers une plateforme commune qui organise le marketing commun de 11 pensionnats que nous avons délimité cet échantillon d'internats « recrutant directement à l'étranger ». Après une série d'entretiens avec les cinq directeurs de pensionnats ayant répondu à notre demande, l'entrée et l'installation dans ce terrain d'enquête réputé difficile se sont faites petit à petit, notamment grâce aux jeunes anciens élèves rencontrés.

Les matériaux sur lesquels nous nous appuyons dans cet article sont une série de 60 entretiens auprès de directeurs, enseignants, élèves et anciens élèves dans quatre des cinq pensionnats étudiés (environ une dizaine d'entretiens dans chacun à cette étape de l'enquête) qui présentent le Baccalauréat international (BI). Ces entretiens sont complétés par des observations ponctuelles lors de réunions, visites et autres événements. Le travail repose également sur le dépouillement d'archives internes aux écoles.

Bien qu'en concurrence entre eux, les pensionnats internationaux présentent des caractéristiques communes et partagent des intérêts communs : ils accueillent depuis l'étranger des élèves âgés de 10-12 ans à 18 ans. Depuis leur création, ils ont valorisé une éducation cosmopolite plus que l'excellence scolaire (où prédominerait un modèle national). Ils se présentent comme "familiaux" (bien que de taille variable entre 100 et 500 internes) et internationaux (de 30 à 40 nationalités). La langue dominante d'enseignement et de vie sur le campus est l'anglais (l'enseignement du français est néanmoins obligatoire) ; les frais de scolarité sont les plus élevés au monde (entre 70 000 et 90 000 euros l'année). Parmi les cinq pensionnats retenus, quatre ont été fondés à la fin du XIX^e siècle et un après la Seconde Guerre mondiale. De façon générale, c'est le prestige de leur clientèle, les programmes scolaires et l'étendue des activités extrascolaires qui sont les principaux critères de distinction entre eux. Tous préparent à plusieurs diplômes internationaux (baccalauréat international, examens d'entrée aux universités états-uniennes du *College Board*, baccalauréat français, *IGCSE* et *A Levels*

du système britannique), mais tous n'ont pas cet éventail complet. Il n'est pas rare que les clientèles, les personnels enseignants et dirigeants circulent entre ces écoles. Nous parlerons de l'Institut Le Rosey et *Aiglon College* pour lesquels nous utiliserons des données publiques et nous appellerons *Lake Institute* et Collège Montvallon, deux pensionnats pour lesquels nous souhaitons préserver l'anonymat de nos interlocuteurs.

La localisation de ces écoles, au bord du lac Léman ou en retrait dans les hauteurs du canton de Vaud, a participé à leur réputation et permet de comprendre la gamme des usages de ces pensionnats par certaines fractions d'élites. Les pays de résidence déclarés des parents étaient, jusqu'aux années 1960, en majorité européens et nord-américains, puis, à partir des années 1970, les recrutements se sont ouverts vers l'Iran et les pays du Golfe. Plus récemment, dans les années 1990, les élèves venant de pays post-communistes et de pays dits "émergents", parmi lesquels les pays d'ex-URSS, d'Amérique latine et d'Asie de l'Est, sont devenus plus nombreux. Ainsi à l'Institut Le Rosey, alors qu'en 1950, 75 % des élèves venaient de France, de Belgique, du Royaume-Uni, des États-Unis et d'Italie, en 2009, moins de 20 % des effectifs venaient de ces pays.

Plusieurs usages particuliers (non exhaustifs et non exclusifs) du "pensionnat suisse" coexistent au sein des classes dominantes. Lorsque les familles envoient leurs enfants six mois ou un an à l'étranger, le passage par un pensionnat de Suisse romande, dans un héritage de "l'éducation européenne" par le Grand Tour, peut être l'occasion d'un voyage éducatif. Un tel séjour permet aux élèves de se faire un carnet d'adresses. Lorsque les élèves restent plus d'un an, voire jusqu'à la fin de leurs études secondaires, ces pensionnats hors système national sont souvent un moyen pour les parents fortunés d'élèves jugés médiocres, d'éviter l'exclusion scolaire d'un système national perçu en retour comme trop exigeant. Enfin, l'enquête montre que, dans des situations de crise politique, les pensionnats suisses sont perçus comme une manière de protéger les enfants en les envoyant dans un lieu sûr. Les élèves sont issus pour la majorité des bourgeoisies économiques nationales, qu'il s'agisse de l'industrie du divertissement états-unienne dans les années 1960, de l'industrie lourde allemande dans les années 1970 ou des industries de l'énergie en Russie dans les années 2000; ils sont issus dans une moindre mesure des milieux politiques nationaux et d'aristocraties plus anciennes et plus internationalisées. Les anciens élèves des pensionnats sont appelés à occuper des positions de pouvoir éminentes au sein de grandes entreprises, ou à gérer les fortunes familiales. Qu'ils fassent partie de fractions récentes ou plus anciennes des classes dominantes, ils sont, dès leurs années au pensionnat, au moins autant à la recherche d'une consécration sociale que d'une consécration scolaire.

Le don : une pratique constitutive de l'apprentissage du statut d'élite dans les pensionnats

Les pratiques de don sont centrales dans les pensionnats et permettent de comprendre comment se combinent une éducation *familiale* dans "l'entre soi", le rôle *scolaire* de ces institutions et ce qu'on peut appeler l'apprentissage d'un *statut d'élite*. La philanthropie assure la continuité de l'institution en accordant un rôle aux anciens élèves dans l'éducation des nouveaux, plus précisément en permettant aux fondations philanthropiques des anciens élèves d'être présentes dans l'école. Ces dernières participent à définir l'éventail des activités de don dans lesquelles s'engagent les élèves. Enfin, il existe une diversité d'arènes scolaires et parascolaires dans lesquelles les élèves sont amenés à se familiariser au langage de la philanthropie.

Une philanthropie organisée et omniprésente

Les pensionnats internationaux de Suisse romande se sont définis et développés à côté du système public d'enseignement, ne bénéficiant ni de subventions publiques ni d'une reconnaissance étatique des programmes et des diplômes dispensés. Bien que leurs statuts juridiques soient variés – entreprise privée, fondation sans but lucratif (*non-profit*), filiale de multinationales d'éducation –, les frais de scolarité et les dons privés constituent leurs principales sources de financement¹. Les parents d'élèves et les anciens élèves figurent au premier rang des donateurs.

Au sein des pensionnats les plus réputés, les associations d'anciens élèves sont très actives : elles constituent à la fois une manne financière, un berceau de recrutement pour le pensionnat et le lieu de développement d'une philanthropie hors les murs. L'Institut Le Rosey a son campus principal à Rolle dans le canton de Vaud et un campus d'hiver, où chaque année les élèves passent trois mois, dans la station bernoise et mondaine de Gstaad. Les anciens élèves, aussi appelés anciens Roséens, ont créé la Fondation Le Rosey en 1997. Bien que les mêmes personnes y circulent, l'autonomie juridique de cette fondation par rapport à l'Association des anciens élèves nous renseigne sur la place de la philanthropie au Rosey.

1 Cette autonomie financière et scolaire est le résultat d'un compromis ancien avec les autorités publiques cantonales.

L'Institut Le Rosey

L'Institut Le Rosey, créé en 1880, constitue le modèle dominant auquel se réfèrent les directeurs d'autres pensionnats. Le Rosey peut être considéré comme un cas exemplaire d'éducation totale (Faguer, 1991). Il est réputé pour sa sélectivité sociale, le capital social cosmopolite de l'Association des anciens élèves, l'ancienneté des recrutements au sein des aristocraties et bourgeoisies mondiales, les trajectoires de pouvoir et de prestige de ses anciens élèves, la diversité des programmes scolaires (baccalauréat international, baccalauréat français, *High school Diploma* états-unien, *IGCSE* et *A Levels* britanniques) ou encore l'étendue de ses équipements et activités sportives.

La Fondation Le Rosey, à la fois organisation *non-profit* soumise au droit américain et fondation caritative soumise au droit suisse, est conçue pour « assurer la continuité du Rosey, si la succession des propriétaires actuels devait poser problème » (Gudin, 2005). La Fondation oriente ses actions vers l'école en finançant une nouvelle bibliothèque ou en accordant des bourses au mérite à des adolescents « dont les parents ne peuvent pas assurer la totalité des frais de scolarité » (*ibid.*). Elle élargit aussi ses actions philanthropiques hors du pensionnat, tout en se spécialisant dans l'éducation : construction d'une école d'élites locales au Mali sur le modèle du Rosey, foyer d'accueil de jour pour adolescents en Suisse. Les Roséens sont impliqués dans ces actions, entretenant par exemple des correspondances avec les élèves maliens qu'ils parrainent.

La Fondation Le Rosey gère ainsi les fonctions philanthropiques de l'institution scolaire – élargie à ses anciens élèves – et se donne une vocation explicite de transmission de savoirs en direction des élèves. En effet, les élèves du Rosey (les Roséens), à travers leur propre comité de charité, contribuent aux collectes de fonds et mettent en œuvre les programmes financés par la Fondation. Ces échanges renforcent les liens intergénérationnels entre les anciens élèves et les élèves actuels, en particulier les membres du comité de charité. En cela, la philanthropie est centrale au capital social « à l'échelle de l'institution scolaire » (Faguer, 1991), c'est-à-dire pour le groupe social que forment les anciens Roséens et les Roséens.

L'homogénéité des caractéristiques sociales des membres du conseil de la Fondation Le Rosey, tous anciens Roséens, et leur présentation de soi comme professionnels de la philanthropie sont révélatrices du type de capital économique et mondain que le pensionnat concentre. En 2014², sur les 16 membres du

2 <www.roseyfoundation.org>, consulté le 5 février 2014.

comité (14 sont des hommes, tous ont entre 40 et 70 ans), trois sont passés par la prestigieuse *Harvard Business School*, neuf sont diplômés en *Finance and Business Administration* et deux sont avocats, conseillant la Fondation. Qu'ils soient *executives*, fondateurs de *start-up* ou à la tête d'entreprises familiales, ils sont également membres de conseils d'administration d'autres entreprises, huit d'entre eux dans des organisations philanthropiques, *non-profit*, parfois familiales. Ainsi, Arpad Busson, 51 ans, ancien Roséen, est à la tête d'un fond d'investissement basé en Suisse; il est également une personnalité mondaine et un promoteur reconnu de ce qui est parfois appelé *venture philanthropy*, une forme d'investissement en philanthropie fondée sur la prise de risque, qui a émergé aux États-Unis dans les années 1990 (Zunz, 2012). Une autre membre du comité et ancienne élève, Zarha Aga Khan, fille de l'Aga Khan lui-même Roséen, est diplômée de l'université d'Harvard en *Third World development studies*, et travaille pour la fondation philanthropique familiale. Comme d'autres fondations familiales d'anciens élèves qui ciblent des opérations de levées de fonds pour les Roséens, la Fondation Aga Khan est à l'origine du développement du programme de micro-finance destiné à la formation des élèves du Rosey. Les élèves doivent y apprendre à collecter des fonds et à les administrer dans la mise en œuvre de projets de micro finance dans des pays en développement.

La Fondation, forme institutionnelle type que prend la philanthropie au sein des classes dominantes, permet d'entretenir des liens entre les générations d'anciens élèves. La philanthropie apparaît comme un moyen d'entretenir le capital social du groupe et comme l'objet de savoir-faire transmis aux plus jeunes. En cela, les pratiques promues par la Fondation Le Rosey s'inscrivent également dans une tradition plus ancienne des pensionnats et des écoles d'élite. Cette tradition était importante pour les pensionnats catholiques (Faguer, 1991; Saint Martin, 1990). Elle existe aussi dans les pensionnats laïcs de garçons comme l'école des Roches (Duval, 2009), où le scoutisme de Lord Baden-Powell et les œuvres sociales jouent un grand rôle dès le début du XX^e siècle, et dans les pensionnats laïcs de jeunes filles comme les maisons de la Légion d'Honneur en France, où les œuvres de bienfaisance font partie intégrante de l'éducation morale des jeunes filles dès la fin du XIX^e siècle (Rogers, 2005).

Production d'une image d'élite vertueuse

Les élèves sont souvent associés à la rédaction des publications des associations d'anciens Roséens, ce qui contribue à renforcer les liens intergénérationnels et l'identification à l'école, mais aussi à produire une image unifiée

de l'institution. Dans la revue semestrielle *Aiglon Life* du pensionnat *Aiglon College*, situé dans la station de ski de Villars-sur-Ollon, des portraits d'anciens élèves les mettent en scène en tant qu'entrepreneurs, vertueux à la fois par leur esprit d'entreprise, dans une carrière sanitaire, environnementale, sociale ou artistique, et par leur contribution civique mondiale. Ces portraits deviennent de plus en plus nombreux dans les années 2000 avec l'engagement d'*Aiglon College* et de l'Association des anciens élèves dans des fondations et levées de fonds pour l'école.

Aiglon College

Créé en 1949 par John Corlette, un disciple du pédagogue allemand Kurt Hahn, fondateur de la *prep school* Gordonstoun en Écosse, *Aiglon College* est le dernier en date des pensionnats étudiés. Dans les années 1960, *Aiglon College* a participé à la fondation de Round Square, réseau qui comprend en 2014 une centaine d'écoles privées implantées à travers le monde influant dans la mise en œuvre de pédagogies à vocation internationale. *Aiglon College* met en avant, davantage que les autres pensionnats étudiés, son caractère anglophile et anglophone : l'internat repose sur une organisation hiérarchique par les pairs (*prefect system*). Bien qu'introduit seulement au début des années 2010, le baccalauréat international est désormais le seul examen de fin de secondaire que propose *Aiglon College* (après les IGCSE britanniques jusqu'à 16 ans).

Au début des années 2000, en tant que mari d'une ancienne *Aiglonian* et ancien élève de la *public school* Eton, le député britannique Zac Goldsmith³ tient une tribune dans la revue, où il parle de l'avenir environnemental de la planète et du rôle futur des élèves d'*Aiglon College*.

« Quand j'ai quitté l'école [Eton], j'étais capable de voyager dans le monde entier. J'ai parlé à des villageois qui s'étaient enchaînés aux rives d'un fleuve. J'ai rencontré des populations autochtones au Chiapas [...]. La communauté

3 Né en 1975, Zac Goldsmith est député du parti conservateur britannique, fils d'une aristocrate irlandaise et du milliardaire hôtelier et homme politique Sir James Goldsmith. Zac Goldsmith est aussi journaliste et auteur de livres sur la diversité culturelle. Il n'est pas ancien élève d'*Aiglon College* lui-même, mais c'est le cas de sa femme d'alors, Sheherazade Bentley, personnalité mondaine anglaise, entre autres statuts, activiste environnementale et spécialiste du marketing de haute couture.

d'*Aiglon College* a une portée globale. Elle est en position de faire une vraie différence en continuant de travailler sur différents projets dans des pays comme la Suisse, l'Inde, la Thaïlande et la Russie. Et il n'est pas difficile de comprendre pourquoi les élèves d'*Aiglon* quittent l'école avec un respect certain pour la nature [...]. Leur environnement est l'un des plus inspirants au monde, et il fait face à des menaces évidentes du changement climatique [...]. Les élèves et anciens élèves d'*Aiglon College* sont très bien placés pour s'engager. » (Traduit de l'anglais, *Aiglon Life*, édition Printemps 2001)

De tels récits contribuent à produire une image morale collective des anciens élèves autour d'une idéologie dont les termes phares sont la « prise de conscience » (*raising awareness*), la formation de « citoyens du monde » (*global citizens*) ou de « leaders globaux » (*global leaders*⁴). Dans *Aiglon Life*, les élèves se présentent en philanthropes : ils publient des récits de voyages humanitaires qui font partie de leur éducation à *Aiglon College* : visites d'orphelinats, séjours dans des villages en Thaïlande pour approvisionner les habitants en eau, participation à des cycles de conférences sur des problèmes globaux, ou encore aide à la construction dans des villages en Afrique du Sud. Ces récits à dimension biographique et morale contribuent à produire des figures de ce que l'on peut appeler « l'impérialisme de la vertu » (Dezalay & Garth, 2000). Les conférences mondiales des écoles internationales constituent d'autres formes d'éducation à ce type de présentation de soi. Chaque année à *Aiglon College*, quelques étudiants volontaires sont choisis comme « ambassadeurs » de l'école pour participer aux conférences du réseau d'écoles internationales Round Square. Ils y sont parfois accompagnés par des anciens élèves d'*Aiglon College*. Les élèves participent alors à des réunions où se mêlent causes environnementales, humanitaires, de justice sociale et identification de « problèmes globaux ». Ces projets, qui ont pour objectif explicite de promouvoir l'internationalisme des élites⁵, sont ensuite l'occasion pour les élèves ambassadeurs de donner de petites conférences à leurs camarades à leur retour à l'école.

La mise en scène de valeurs partagées entre les générations d'élèves passe par les publications internes, les discours d'autocélébration et les projets philanthropiques. L'exposition d'une morale commune entre élèves de différentes écoles

4 Termes récurrents dans la revue, comme dans les discours promotionnels des acteurs des pensionnats.

5 Au nom de la philosophie « IDEALS » du réseau Round Square : « *Internationalism, Democracy, Environment, Adventure, Leadership, Service* ».

d'élites passe, elle, par des cycles de conférences, qui contribuent notamment à l'apprentissage pratique du langage des « problèmes globaux ». La philanthropie fait ainsi partie intégrante de la définition de ces écoles et de l'image qu'elles donnent d'elles-mêmes. La place de choix qui est laissée aux anciens élèves philanthropes et aux discours civiques des élèves au cours de leur formation contribue à l'apprentissage de registres de présentation de soi comme élite vertueuse, ce qui est valorisé au sein du pensionnat mais aussi au-delà, comme nous allons le voir, dans le cadre du baccalauréat international.

La philanthropie face à l'institutionnalisation croissante des savoirs

Les savoir-faire et les savoir-être philanthropes acquis au sein des réseaux d'anciens élèves et d'écoles internationales ne deviennent savoirs à part entière à l'école que lorsqu'ils sont sanctionnés scolairement et autonomisés en corpus de savoirs explicites. C'est ce que l'Organisation du baccalauréat international (OBI) propose. L'intérêt récent des pensionnats suisses pour les formes de reconnaissance scolaire invite à s'interroger sur la manière dont s'articulent les standardisations pédagogiques du don et de "l'ouverture au monde" avec une éducation qui repose sur un entre soi cosmopolite.

Des réseaux globalisés au baccalauréat international : transformation du don en savoir

Le baccalauréat international a été créé à Genève en 1968, autour de l'école internationale de Genève (1920), liée initialement à la Société des Nations. Cependant, les pensionnats voisins du canton de Vaud n'ont rejoint l'OBI que tardivement, dans les années 2000. Ce long désintérêt s'explique en grande partie par le peu d'attention portée par les pensionnats aux questions scolaires. Ils mettent au contraire en avant l'ancienneté du cosmopolitisme de leur clientèle et le caractère personnalisé et familial de l'éducation au pensionnat. Dans leurs discours de présentation par exemple, les directeurs cherchent à se mettre à distance des « écoles internationales » (sous-entendu de l'OBI), en critiquant la dépersonnalisation de l'enseignement et en soulignant que les standardisations internationales seraient peu ajustées à leurs « petites » écoles. Si les pensionnats qui font l'objet de l'enquête finissent par proposer le baccalauréat international, c'est parce que celui-ci a acquis un pouvoir de circulation internationale : il

s'est imposé comme un modèle d'éducation internationale et est reconnu par la plupart des systèmes universitaires.

Les entretiens menés avec les anciens élèves et élèves ont permis d'éclairer les modalités de leur participation obligatoire au programme *Creativity Action Service* (CAS) du *Diploma Programme* du BI. En deux ans, les élèves doivent consacrer 50 heures à chacune des composantes : l'activité artistique au sens large (*creativity*), l'entretien du corps et de la santé autour de pratiques sportives (*action*) et le bénévolat, à dimension implicite caritative (*service*). En plus de CAS et des six matières académiques à valider dans le cadre du *Diploma Programme*, les élèves doivent rédiger un court mémoire (*extended essay*) et suivre des cours de théorie de la connaissance (*Theory of Knowledge*, TOK). La composante *service* du CAS à laquelle nous nous intéressons ici n'est pas compréhensible sans le cadre général qui relie CAS, TOK et le mémoire : l'enseignement explicite de la réflexivité des pratiques. Ainsi, les cours de théorie de la connaissance aident à la rédaction de l'essai qui peut porter, et c'est même encouragé, sur les activités de *service*⁶. Selon les acteurs rencontrés, le *service* est bien la clé de voûte du programme CAS, l'élément autour duquel s'articule la réflexivité attendue des élèves. C'est ainsi que l'on peut se demander comment le *service* est constitué par l'OBI en produit éducatif et comment, pour les pensionnats étudiés, ce programme est construit dans la tension entre une institutionnalisation croissante des savoirs de bienfaisance et la revendication de leur ancienneté dans l'éducation des classes dominantes.

Dans les documents qui visent à expliciter les principes pédagogiques du programme CAS, le service est défini comme « un échange volontaire et non rémunéré qui a une visée pédagogique pour l'étudiant⁷ ». Dans le Guide CAS publié en 2008 par l'OBI, il est question « d'encourager les étudiants autour du monde, à devenir des élèves actifs et compatissants⁸ », et de « développer l'étudiant, encourager un esprit de découverte et d'indépendance, les compétences et les intérêts personnels, accroître la prise de conscience, le souci et la responsabilité à servir la société [*community*] en général et les laissés-pour-compte, en particulier⁹ ». Le programme de *service* entend ainsi promouvoir

6 OBI, 2008.

7 Traduit de l'anglais (OBI, 2011).

8 On traduit ici de l'anglais "*compassionate*", compatissant ou attentionné au bien-être d'autrui (OBI, 2008).

9 Traduit de l'anglais (OBI, 2011).

une extension de l'instruction vers l'expérience personnelle, des activités vers la réflexivité des pratiques, de la connaissance vers la compassion, d'une position privilégiée vers l'ouverture au monde, ce qui va de pair avec un passage du rôle d'enseignant vers celui de tuteur. Le programme s'inscrit en effet également contre une conception restreinte de l'instruction académique, en érigeant un idéal d'éducation totale.

Compétences, évaluations et objet du service

Le *service* est un terme difficilement traduisible en français, entre bénévolat, pratique caritative, pratique d'utilité publique et "service aux autres". Il est conçu comme un produit éducatif dans la mesure où des compétences sont évaluées. L'institutionnalisation du *service* implique des « critères de performance », des techniques d'évaluation des « réussites personnelles, compétences, qualités personnelles et impersonnelles et sensibilisation au monde [*global awareness*] ». Le *service* est également conçu comme un produit éducatif car il définit un objet de savoir, la « sensibilisation au monde », comme un engagement « avec des problèmes d'importance mondiale » où il s'agit d'apprendre « les implications éthiques de ses actions » (*ibid.*).

Les critères d'évaluation scolaire empruntent au langage du management en instaurant des critères d'efficacité dans l'organisation du travail caritatif, pensé comme « développement personnel » de l'étudiant : de « l'argent bien dépensé », des « résultats » (*ibid.*). Alors que les élèves doivent suivre un programme par étapes (investigation, préparation et planning, action, réflexion et démonstration), les enseignants tuteurs se soumettent à des techniques de standardisation par évaluation des performances ou *benchmarking*¹⁰. Jane¹¹, enseignante américaine et responsable CAS au pensionnat que nous appellerons le Collège Montvallou, a avec elle une équipe de 10 enseignants coordinateurs, qu'elle forme depuis la participation du pensionnat au programme au début des années 2000. Auparavant, les pratiques philanthropiques existaient sous la forme de charité et les voyages scolaires à l'étranger étaient nombreux, mais les élèves n'allaient pas "sur le terrain".

10 Selon les standards "*K12 Service Learning Standards for Quality Practice and Five Stages of Service Learning*".

11 Tous les noms des interlocuteurs ont été anonymisés.

Jane : « Les élèves font les activités [du CAS] et ensuite, ils doivent réfléchir. Je mets tout en place, mais ensuite tout est informatisé. Quand ils font les activités, ils doivent être réflexifs sur leur apprentissage et le reporter en informatique. Il y a huit objectifs d'apprentissage (*learning outcomes*), et ils doivent fournir les preuves de leurs huit objectifs d'apprentissage, par exemple planifier et engager les activités [...]. Puis, ils présentent le projet aux classes des plus jeunes, et ils font de la levée de fonds. C'est vraiment toute une année de planification et d'organisation, pour nous aussi » (Traduit de l'anglais, entretien, juin 2013).

Ces pratiques de planification (pour les élèves et pour les responsables de programme) et d'administration des preuves définissent l'entreprise de charité comme un savoir intéressé, technicisé et orienté vers des objectifs. La philanthropie est définie en tant qu'activité qui permet de valoriser des compétences pratiques. Jane insiste sur sa faible intervention dans le processus d'apprentissage : elle n'intervient dans la mise en forme de l'expérience et dans les activités que pour en donner les principes et répéter le mot d'ordre « réflexivité des pratiques ». Les procédés d'évaluation sont dépersonnalisés, médiatisés par les programmes informatiques sur lesquels les élèves enregistrent les « preuves », c'est-à-dire les marques de leur expérience sous forme de vidéos, photos, journal personnel, ou encore sites internet créés pour valoriser leur projet. Le *service* se décline ainsi en deux concepts, *service learning* et *community service* : le *community service* désigne l'expérience de service et le *service learning* la communication publique et le savoir réflexif sur cette expérience. *Service learning* désigne donc à la fois l'objet de ce savoir philanthropique, un savoir « personnel » et « réflexif » issu de l'expérience, et un ensemble de compétences techniques (maniement de la langue orale et écrite sur l'expérience, outils technologiques et management par projets).

Comme dans les lycées qui promeuvent ces programmes aux États-Unis, c'est le *service learning* qui est évalué. Dans son ethnographie des écoles d'élites aux États-Unis, Adam Howard (2008) souligne bien que les pratiques de *service* s'apparentent à des pratiques de charité, et qu'elles ne permettent pas vraiment aux étudiants de développer des relations mutuelles, d'égal à égal, avec des individus issus de milieux sociaux différents du leur. Au contraire, les élèves y apprennent des logiques de distinction et à formuler des discours sur leur place dans la société. Tout, dans le *service learning*, peut ainsi être analysé en tant qu'institutionnalisation d'un *curriculum caché*, depuis les relations de pouvoir derrière la charité, l'apprentissage managérial ou technique, le bon usage d'un

réseau social, jusqu'à la valorisation morale des différences culturelles et des valeurs de justice sociale (Swaminathan, 2007).

On peut replacer cette institutionnalisation scolaire de la charité dans un tournant plus large des savoirs pédagogiques. En effet, d'un côté, le produit éducatif *service* de l'OBI participe à la définition de conceptions dominantes de l'éducation et à un tournant managérial des savoirs à l'échelle supranationale (Ball, 2012; Laval & Weber, 2002). De l'autre, le contenu du programme adosse les savoirs académiques à des expériences. Par un travail symbolique qui l'associe au « développement personnel » de l'étudiant et à une vision du monde développementaliste, l'expérience pratique de la charité devient un contenu d'enseignement légitime et central. Les élèves, acteurs de leur éducation et agissant dans un espace symbolique défini par les frontières de l'action philanthropique, y apprennent leur place et le langage (de « responsabilité des élites », « d'ouverture ») qui convient à leur position. Les enseignants et les réformateurs de l'OBI, quant à eux, apparaissent en entrepreneurs d'éducation morale, leur rôle consistant *in fine* à adapter l'idéologie de *community* et de *service* au contexte de ces pensionnats.

Appropriations et reformulations des savoirs au pensionnat

Les pensionnats de Suisse romande, qui ont d'abord été définis contre les logiques d'évaluation scolaires au nom d'autres valeurs plus mondaines, s'approprient les normes et le langage de l'éducation internationale tout en les retraduisant. Nous allons voir que c'est précisément dans le domaine de ce qu'on peut appeler "l'éducation des autres" que se concentre "l'éducation de soi" par l'action philanthropique.

"Agir pour la communauté" : se représenter l'entre soi comme le vaste monde

Pour les élèves et enseignants des pensionnats, les expressions « *community* », « *giving to the community* »¹² sont à la fois omniprésentes et ambivalentes. Lorsque nos interlocuteurs parlent du service à la communauté auquel ils participent, la

12 Sur ce thème en général du « don à la communauté » ou du « service rendu à la communauté » dans le contexte états-unien, on pourra se référer à Simonet-Cusset, 2002; Abelès (2003) et Howard (2008).

“communauté” peut désigner trois groupes distincts. Elle désigne tour à tour leur propre groupe restreint d'appartenance (les élèves et anciens élèves de Montvallon par exemple), “la société” – qu'il s'agisse de “la société locale” ou de “la société mondiale” – et enfin, de manière plus générale, “les autres” ou ce qui est extérieur à l'école. Les élèves agissent “pour la communauté” lorsqu'ils font du tutorat pour les plus jeunes élèves au sein du pensionnat (aussi appelée « la communauté de Montvallon »), lorsqu'ils organisent un repas pour les personnes âgées du village alpin dans lequel se trouve le pensionnat, lorsqu'ils jouent de la musique dans les hôpitaux locaux ou lorsqu'ils participent à des voyages humanitaires dans des pays étrangers (“la communauté locale”, “la communauté globale”).

Au cours des entretiens, les directeurs insistent d'abord sur les liens qui se renforcent avec les résidents locaux (les étudiants riches ont souvent mauvaise presse dans les centres-villes les plus proches); ils ne parlent qu'ensuite des actions humanitaires et ils taisent les actions internes, dirigées au sein du pensionnat, que choisissent pourtant la majorité des élèves. À l'Institut Le Rosey par exemple, les actions de terrain menées dans la “communauté locale” ont lieu dans un espace ambigu, aux frontières entre l'espace privé du campus et l'espace public. Le campus est en effet scindé en deux espaces sous vidéosurveillance, où l'on ne peut entrer que muni d'un badge : le campus des garçons où se déroulent les cours autour du Château du Rosey et celui des filles à cinq minutes à pied, dans les bâtiments d'un ancien pensionnat de jeunes filles racheté par le propriétaire du Rosey. Cette scission fait qu'au sein d'une école qui se présente comme mixte, tout ce qui ne relève pas de l'enceinte de la salle de classe s'inscrit dans une distinction ancienne entre éducation des filles et éducation des garçons : repas pris séparément, salles de sport, de *fitness*, terrains de tennis séparés, etc. C'est précisément sur le chemin privé qui relie ces deux campus que se trouve un des accès à la maison de retraite locale où les élèves du Rosey peuvent réaliser leurs heures de *service*. Les élèves n'ont donc pas besoin de sortir de l'enceinte formée par les deux campus pour accéder à “la communauté locale”. De manière analogue, les élèves d'*Aiglon College* organisent chaque année dans le cadre de CAS un repas pour les résidents âgés du village, mais ce repas a lieu sur le campus même. La “communauté locale” est ainsi déplacée et transplantée au pensionnat.

Ces exemples soulignent en quoi la “communauté locale” est à la fois un espace d'action interne à l'espace physique du pensionnat et un espace local imaginé dans lequel le pensionnat serait intégré. Cette coupure physique avec le monde extérieur est parfois justifiée par les directeurs de pensionnats, qui invoquent la « sécurité » des élèves dont ils ont la charge. Dans l'idée de service à la communauté, il apparaît donc que la “communauté” désigne alternativement

soi et les autres, mais aussi que les élèves peuvent aller dans la “communauté locale” sans sortir de l’entre soi du pensionnat. Ce qui est en jeu dans la “communauté”, ce n’est donc pas seulement une expérience pratique de terrain, mais aussi apprendre à se représenter l’entre soi comme le vaste monde.

L’engagement des élèves dans le programme CAS est souvent explicitement motivé par les projets universitaires. En effet, les expériences de *community service* sont valorisées par les universités prestigieuses américaines¹³, auxquelles se destinent la majorité des élèves de ces pensionnats. Certains élèves ne parlent de CAS et de leur choix d’actions de terrain à l’étranger qu’en termes de valorisation sur leur CV. Dans cette perspective, ce qu’il y a de commun dans les différentes conceptions de *communauté* et de *service*, quels que soient les causes et les bénéficiaires, c’est la forme standardisée de l’activité, comme “acquis d’expérience”. Ainsi, si tous les élèves n’emploient pas un registre d’engagement pour la “communauté” et si une minorité seulement part dans des voyages humanitaires à l’étranger, tous sont sommés de participer aux levées de fonds des projets. Le terme de *service* permet en apparence de neutraliser la hiérarchie entre les bénévoles et les bénéficiaires, mais la relation hiérarchique reste omniprésente dès l’instant où tous les élèves sont d’abord considérés comme agents économiques du don. Ainsi, une des particularités observées de l’organisation du *service* dans les pensionnats étudiés est bien son imbrication dans la donation philanthropique. Toute la chaîne caritative est représentée par les élèves : agents de terrain de la philanthropie, agents d’un management par projet et principaux donateurs.

Mise en scène des compétences philanthropes : retour d’Afrique du Sud

À la différence de collectes scolaires où les élèves cherchent à financer classes de neige ou autres sorties, les collectes dans les pensionnats étudiés prennent la forme de *fundraising*. Ce sont les élèves, les parents et les anciens élèves qui cherchent, mettent en place et financent des projets pour les autres. L’importance de l’apprentissage des dispositions techniques et de présentation de soi dans les pratiques de levées de fonds est particulièrement visible dans une

13 Dans les lycées américains, les heures de « *community service* » sont répandues, voire obligatoires dans certains États comme le Maryland, et fonctionnent comme un moyen de distinction et comme une « expérience » qui peut être valorisée lors des candidatures dans les universités.

séquence d'observation d'une réunion au Collège Montvallon au retour d'une mission humanitaire :

La conférence de présentation à huis clos a lieu juste avant le dîner sur le campus. Il est 18 h, les cinq élèves, deux garçons et trois filles, seniors âgés de 16-17 ans, qui reviennent d'Afrique du Sud, répètent leur discours dans la salle de conférence-projection, en installant leur matériel. Les trois enseignants qui les accompagnaient pour le séjour sont au premier rang, puis arrive en chahutant le public venu les écouter, la cinquantaine des plus jeunes pensionnaires, les juniors, âgés de 9 à 12 ans, dans leur uniforme de soirée. L'objectif m'est présenté à plusieurs reprises par une des enseignantes comme « une manière pour eux de réfléchir sur leur expérience ». La responsable pédagogique des juniors leur explique le projet et présente chacune des enseignantes qui l'ont coordonné et qui n'interviennent pas. Toute la présentation et la discussion se déroulent en anglais, langue dominante du pensionnat. Il s'agit bien d'une performance. Les trois jeunes filles distribuent un plan de conférence (*conference plan*) aux premiers rangs. Le silence se fait rapidement dans la salle et les cinq seniors lancent un *PowerPoint*, avec vidéos et musique coordonnées à l'appui. Le dispositif visuel est efficace, chacun des étudiants prend la parole en suivant le *conference plan* : leur rythme quotidien en Afrique du Sud, les paysages, une ambiance locale et exotique, quelques anecdotes, les cours d'anglais qu'ils ont donnés aux élèves sud-africains, des vidéos de danses et de chants américains qu'ils leur ont appris et ceux, « traditionnels », que ces derniers leur ont appris en retour. « Nous nous sommes bien amusés », concluent les seniors. S'ensuivent des photos des enfants en noir et blanc sur les épaules des seniors, embrassades et visages d'enfants, que les cinq commentent, sur un rythme son/image soutenu, qui mélange un registre de compassion, mais aussi d'efficacité et d'intensité. Une comparaison du terrain de foot en terre dans le village sud-africain, avec le terrain de foot sur pelouse artificielle du pensionnat est mise en évidence en photo, sans commentaire. À l'évidence, les jeunes adolescents maîtrisent les outils technologiques et les techniques de communication. Ils s'adressent aussi à un public spécifique : les pensionnaires plus jeunes, qui seront en charge de lever les fonds pour le voyage de l'année suivante. La présentation s'achève par un bilan global des acquis de leur voyage (« ce que nous sommes parvenus à réaliser » : fonds, réparations, construction d'une bibliothèque, salaire pour un enseignant de technologie de l'information, bilan comptable), et par les « objectifs à venir » : installation de connexion internet, perpétuation de l'emploi de l'enseignant, estimation

par poste des fonds nécessaires d'ici le voyage suivant (6 000 euros au moins), sont affichés sur le grand écran. Les cinq seniors ne lisent pas leur papier, mais s'expriment et se déplacent avec aisance sur la petite scène. Alors que l'assemblée est jusque-là restée silencieuse, tout le monde applaudit et les mains se lèvent. Après une ou deux questions sur l'expérience qu'ont retirée les seniors, la discussion s'engage sur la levée de fonds. Beaucoup de jeunes élèves proposent de façon animée et désordonnée des manières de lever des fonds pour l'école sud-africaine : quelques idées suscitent les rires, comme payer pour lancer des ballons d'eau sur des enseignants. D'autres propositions sont plus sérieuses, comme l'idée de confectionner des tee-shirts et casquettes. Les seniors prennent des notes, réagissent, donnent la parole, et les enseignants n'interviennent toujours pas. L'impression de professionnalisme technologique et communicationnel des élèves pendant ces 25 minutes est renforcée par la manière avec laquelle ils s'adressent à leurs cadets, comme à de futures relèves, en prenant la position de modèle. « Nous avons besoin de vos idées, nous sommes vieux et ne connaissons pas la jeune génération », « c'est ce que vous devrez faire vous aussi dans quelques années », dit l'élève la plus à l'aise, suscitant le sourire amusé des enseignants présents. C'est elle qui mène l'intervention et la ponctue par ce qu'ils ont retenu : « Nous avons passé un très bon moment et nous avons appris à mieux comprendre la communauté, à voir au-delà de la bulle de Montvallon » (Journal d'enquête, extraits traduits de l'anglais, juin 2013).

Dans cette séquence d'observation s'articulent deux registres d'efficacité : économique et affectif. On y retrouve l'action philanthropique (séance de *brainstorming* sur des levées de fonds d'un montant non négligeable à réaliser auprès des jeunes élèves), une présentation de soi qui valorise l'expérience personnelle de l'aide à autrui (iconographie humanitaire, compassion et exotisme) et le divertissement, et enfin une logique entrepreneuriale et professionnelle (convaincre le public à sa cause avec un *conference plan*, nouvelles technologies, estimation des dépenses et recettes, des besoins de la population locale). D'un côté, le registre d'efficacité économique est contenu dans une performance. On assiste à une normalisation d'un discours sur l'expérience humanitaire et à une démonstration de la chaîne du don, depuis les levées de fonds jusqu'à la présentation publique. De l'autre, le registre affectif mobilisé définit l'objet du savoir : la réflexivité attendue des élèves.

La mise en scène du voyage en Afrique du Sud célèbre les pensionnaires et les place dans une relation, visuellement percutante, d'aide envers les jeunes enfants sud-africains et de responsabilité envers leurs cadets à Montvallon. Dans

le dispositif de mise en scène, il n'est pas anodin que les enfants que les seniors portent sur les épaules dans les vidéos aient le même âge que le public, ou encore que les seniors recrutent et rémunèrent un enseignant. Au-delà de la standardisation humanitaire de la présentation, ce qui frappe, c'est l'exceptionnalité de la situation. Ce sont les adolescents qui déterminent la *viabilité* du projet et démontrent qu'ils ont intériorisé les codes d'action d'agents économiques et moralement responsables.

Les savoirs implicites, tels que l'apprentissage de dispositions à prendre la parole en public et à (se) mettre en scène, sont une attente codifiée du programme d'études officiel, où savoir équivaut à compétence, actualisée et évaluée dans la performance même : dans la capacité à représenter une relation de don, à produire des sentiments d'adhésion et à organiser les pratiques du don. On peut alors définir le savoir-faire civique en jeu comme savoir technique et mode de représentation de la vertu dont les principes sous-jacents – les codes de ce savoir scolaire (Bernstein, 1975) – sont ceux d'un savoir tiré de l'expérience vertueuse. Ainsi, "l'éducation des autres", à travers la mise en place de bourses au mérite, le parrainage d'élèves en difficulté ou le financement d'écoles de pays du Sud, s'impose comme un des domaines d'action et de connaissance privilégiés de ces apprentis philanthropes. Néanmoins, la philanthropie ne contribue pas seulement à une formation morale et technique de soi, mais aussi à la production de nouvelles élites du Sud.

La philanthropie productrice d'élites du Sud

Le cas des bourses attribuées à des élèves de pays du Sud pour venir étudier dans un pensionnat en Suisse donne à voir une autre réappropriation de la formalisation scolaire de la philanthropie : la manière dont le patronage philanthropique contribue à la production d'élites nouvelles par le mérite scolaire. C'est dans le pensionnat que nous appellerons « *Lake Institute* » que s'est établie la fondation privée d'une mère d'anciens élèves issue de la grande bourgeoisie italienne. Nous l'appellerons la « Fondation A ». Les levées de fonds sont faites à l'extérieur du pensionnat auprès d'anciens élèves et plus largement auprès du réseau social de la directrice de fondation. *Lake Institute* a le même recrutement social et international que l'Institut Le Rosey. L'Association des anciens élèves est très active et dispersée en sections régionales à travers le monde. *Lake Institute* participe à des cycles de conférences humanitaires et de développement chaque année. Tous les deux ou trois ans, la Fondation A attribue une bourse

sur mérite scolaire à un étudiant issu d'écoles d'élite nationales de pays du Sud (définis dans la charte de la Fondation A, comme les pays d'Afrique de l'Ouest et de l'Est, d'Afrique du Nord et du Moyen Orient).

Paul, issu d'une famille de petits paysans du Nord du Kenya, avait déjà bénéficié d'une bourse d'une ONG internationale pour ses études dans un pensionnat privé à Nairobi, avant de recevoir une bourse de la Fondation A pour venir à *Lake Institute*. En 2013, à 20 ans, il est accepté dans une université américaine de l'*Ivy League*, bénéficiant cette fois-ci d'une bourse (de la fondation privée d'une multinationale) dédiée à l'éducation d'élites du Sud, et avec pour objectif le retour au pays des bénéficiaires. Sans analyser en détail ces dispositifs philanthropiques de formation d'élites et d'échanges Nord-Sud au cœur desquels se trouve Paul, nous pouvons souligner comment sa socialisation à *Lake Institute* croise la bonne conscience philanthropique des donateurs et leur discours sur l'éducation de nouvelles élites dans les pays en développement.

Paul raconte qu'il a été amené à se présenter en public à de nombreuses reprises, à exprimer sa gratitude lors des galas de la Fondation A, à parler de sa trajectoire de vie et de son éthique du travail aux élèves de *Lake Institute*, enfin à montrer au directeur de *Lake Institute* son dévouement, en participant avec zèle aux projets caritatifs et à la vie collective au pensionnat. Il n'est pas intimidé par les cocktails organisés en son honneur et au contraire accepte avec reconnaissance son statut d'étudiant modèle au pensionnat.

Paul : « Il y a trois jours, j'ai donné un petit discours sur la prise de décision. J'ai parlé d'où je venais, de ce que j'ai fait, etc., mais en temps normal... Disons que là, c'était un cadre officiel.

C : Est-ce qu'on attend de toi que tu sois une sorte de représentant, que tu parles de la bourse, dans des cérémonies ou même à *Lake Institute*? Parce que c'est aussi fait pour que les autres élèves sachent, non ?

Paul : Oui, oui, même si je ne crois pas que ce soit juste que je parle trop de moi, si les autres ne parlent pas d'eux-mêmes... Quand je suis arrivé ici... Disons, j'ai deux sœurs, cinq frères (tous au Kenya), je viens d'une grande famille. Ma famille n'est pas très à l'aise financièrement, et j'ai étudié avec des bourses pendant des années, donc tout le monde à *Lake Institute* me disait : "Paul, il faut que tu fasses un discours sur ta vie". Ils veulent que je parle lors des assemblées d'élèves, mais je ne crois pas que ce soit une bonne idée. Tout le monde a son histoire, et ce n'est pas normal de penser que la mienne est plus importante. J'essaie le plus possible de ne pas trop parler de

moi, sauf quand c'est nécessaire. Pour le discours à l'école, l'autre jour, j'ai parlé de la prise de décision [*decision-making*] parce que c'était un moyen de parler un peu de moi. J'ai parlé des décisions que j'avais prises il y a plusieurs années, comment elles ont changé ma vie. C'est par ce biais que je pouvais parler d'une partie de mon histoire. » (Traduit de l'anglais, entretien mai 2013)

La philanthropie spécialisée dans l'action éducative, et en particulier dans la formation d'élites du Sud, permet d'articuler une relation de domination fondée sur la dette envers des bienfaiteurs et l'apprentissage du statut d'élite vertueuse. C'est en effet de l'apprentissage d'une présentation de soi comme élite reconnaissante et modèle dont il est question dans la manière dont Paul normalise et cherche à rendre "naturelle" et "utile" sa prise de parole.

Les compétences, à la fois relationnelles et techniques, qu'il est conduit à développer à *Lake Institute* (discours, direction de projets, rôle de préfet d'internat qu'il assure par ailleurs) répondent à des attentes doubles. D'un côté, l'étudiant intériorise un langage de « responsabilité » et de « prise de parole publique » qui normalise sa trajectoire, et la rend reconnaissable comme trajectoire d'élite internationale. De l'autre, ses relations avec le directeur de *Lake Institute* et surtout la directrice de la Fondation A s'inscrivent dans une relation de domination plus explicite et ancienne fondée sur le patronage, bien qu'il insiste, là aussi, sur le caractère "naturel" et "courtois" des relations qu'il entretient avec sa bienfaitrice. Paul raconte que celle-ci suit de près sa scolarité à *Lake Institute*, lui fournit l'argent de poche dont il peut avoir besoin à l'internat, mais aussi qu'elle « l'emmène partout », l'installe dans sa résidence secondaire pendant les vacances scolaires et l'emmène parfois avec elle lors de ses voyages à l'étranger, notamment aux réceptions de la Fondation A.

Deux formes de relation de domination coexistent ici : l'une Nord-Sud de patronage d'anciennes élites du Nord envers de nouvelles élites du Sud, l'autre où la légitimité de valeurs associées à un statut d'élite vient de l'imaginaire d'un périple du Sud vers le Nord (« Tout le monde ici me disait : "Paul, il faut que tu fasses un discours sur ta vie" »). À *Lake Institute*, les actions philanthropiques tournées vers l'éducation d'élites du Sud jouent un rôle pivot dans la transformation d'un devoir de charité en une nouvelle forme de savoir et de légitimité des élites.

Conclusion

En étudiant les formes d'institutionnalisation en savoirs des pratiques de don, nous voyons comment, dans ces pensionnats des classes dominantes, la légitimité scolaire de l'expérience pratique du bénévolat repose sur l'ancienneté mondaine des pratiques philanthropiques. Les pratiques philanthropiques deviennent un savoir scolaire dans la mesure où leur sont associées des compétences techniques, codifiées et évaluables. La philanthropie devient également l'objet d'un savoir propre, qu'on peut qualifier comme "civique". Ce qui est évalué, ce ne sont pas seulement des méthodes de management, ce sont aussi la « réflexivité » et la « responsabilité », qui sont une autre manière de parler de l'image morale plus traditionnelle des élites que les activités de charité permettent de cultiver.

Enfin, à l'Institut Le Rosey et à *Aiglon College*, comme dans les pensionnats *Lake Institute* et Collège Montvallon, réputés pour leur cosmopolitisme ancien, est engagé un rapport spécifique aux pays du Sud, comme destination des œuvres de charité et lieu de déploiement de l'éducation de "nouvelles élites". La philanthropie, en tant que légitimation du pouvoir et pratique d'influence, peut être considérée comme un domaine d'action exemplaire où s'observent les modes de légitimation des élites et leurs transformations. Dans une période de redéfinition supranationale des normes éducatives, les allers-retours entre, d'un côté, savoir-faire familiaux des classes dominantes et attribution de qualités morales et, de l'autre, normes de marché et "savoirs experts" enseignables font de la philanthropie dans ces pensionnats anciens un lieu de convergence idéologique entre formation de nouvelles élites et reproduction des anciennes classes dominantes.

Références

- ABELÈS (M.), 2003, « Nouvelles approches du don dans la Silicon Valley », *Revue du MAUSS*, n° 21, pp. 179-197.
- AIGLON COLLEGE, 2001, *Aiglon Life*, revue institutionnelle.
- BALL (S.), 2012, *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*, Londres, Routledge.
- BERNSTEIN (B.), 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.
- COOKSON (P.) & PERSELL (C.), 1985, *Preparing for Power: America's Elite Boarding Schools*, New York, Basic Books.

- DEZALAY (Y.) & GARTH (B.), 2000, « L'impérialisme de la vertu », *Le Monde diplomatique*, mai.
- DUVAL (N.), 2009, *L'École des Roches*, Paris, Belin.
- FAGUER (J.-P.), 1991, « Les effets d'une "éducation totale" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 86, pp. 25-43.
- GUDIN (P.), 2005, *Actis Virtus, le credo du directeur d'un grand pensionnat suisse*, Éditions Le Rosey.
- HOWARD (A.), 2008, *Learning Privilege: Lessons of Power and Identity in Affluent Schooling*, New York, Routledge.
- HOWARD (A.) & GAZTAMBIDE-FERNANDEZ (R.), 2010, *Educating Elites: Class Privilege and Educational Advantage*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.
- KHAN (S.), 2011, *Privilege: the Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Princeton, Princeton University Press.
- LAVAL (C.) & WEBER (L.) (dir.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Nouveaux regards/Syllepse.
- 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*, vol. 21, n° 1, pp. 105-119.
- ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL (OBI), 2008, *Diploma Programme Creativity, Action Service Guide*.
- ORGANISATION DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL (OBI), 2011, « Discussion document for the curriculum review of Creativity, Action, Service », *International Baccalaureate research paper*.
- PINÇON (M.) & PINÇON-CHARLOT (M.), 2006, *Grandes fortunes : dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris, Seuil.
- ROGERS (R.), 2005, *From the salon to the schoolroom: educating bourgeois girls in nineteenth-century France*, University Park, Pennsylvania State University Press.
- ROPÉ (F.) & SCHLEMMER (B.), 2007, « Introduction. Pratiques, expériences, savoirs : nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, pp. 6-23.
- SAINT MARTIN (M. DE), 1990, « Une "bonne" éducation : Notre-Dame des Oiseaux à Sèvres », *Ethnologie française*, vol. 20, n° 1, pp. 62-70.
- SAINT MARTIN (M. DE), 1993, *L'Espace de la noblesse*, Paris, Métailié, coll. « Leçons de Choses ».
- SIMONET-CUSSET (M.), 2002, « 'Give back to the community' : le monde du bénévolat américain et l'éthique de la responsabilité communautaire », *Revue française des affaires sociales*, n° 4-4, pp. 167-188.

- SWAMINATHAN (R.), 2007, « Educating for the ‘Real World’: The Hidden Curriculum of Community Service-Learning », *Equity & Excellence in Education*, n° 2, pp. 134–143.
- WAGNER (A.-C.), 1998, *Les nouvelles élites de la mondialisation : une immigration dorée en France*, Paris, PUF.
- ZUNZ (O.), 2012, *La philanthropie en Amérique : Argent privé, affaires d’État*, Paris, Fayard.

Internationalisation des élites académiques suisses au XX^e siècle : convergences et contrastes

Thierry ROSSIER*, Marion BEETSCHEN**, André MACH*** et
Felix BÜHLMANN****

Le 9 février 2014, les citoyens helvétiques acceptaient à une courte majorité de 50,3 % l'initiative populaire « contre l'immigration de masse » prévoyant l'introduction de contingents pour la main-d'œuvre étrangère, remettant ainsi en cause les accords de libre-circulation des personnes signés avec l'Union européenne. Ce vote populaire a été précédé, avant même la campagne référendaire, par des discours sur la forte présence de travailleurs étrangers, dont la proportion approche 25 % de la population active. Dans ce contexte, la forte proportion de professeurs d'université ou de dirigeants d'entreprise étrangers a plusieurs fois suscité la polémique. Ainsi, en décembre 2009, la section zurichoise de l'Union démocratique du centre (parti national-conservateur à l'origine de l'initiative contre l'immigration de masse) publiait une annonce de presse stigmatisant la surreprésentation d'Allemands parmi les professeurs de l'université de Zurich : « *Deutscher Filz macht sich breit: Den Deutschen stellen vor allem Deutsche*

* Sciences sociales, doctorant, université de Lausanne, Institut d'études politiques, historiques et internationales. E-mail : thierry.rossier@unil.ch

** Science politique, doctorante, université de Lausanne, Institut d'études politiques, historiques et internationales. E-mail : marion.beetschen@unil.ch

*** Science politique, maître d'enseignement et de recherche, université de Lausanne, Institut d'études politiques, historiques et internationales. E-mail : andre.mach@unil.ch

**** Sciences sociales, professeur, université de Lausanne, Institut des sciences sociales. E-mail : felix.buhlmann@unil.ch

an – an der Uni und in den Spitälern » (« La “mafia allemande” s’élargit, car les Allemands engagent prioritairement des Allemands, à l’université et dans les hôpitaux »). Cette attaque fut suivie par une réponse de la communauté universitaire et suscita un large débat (Kley, 2011 : 257 sq). Ce genre de polémique n’est pas nouveau. Cent ans auparavant, durant la Première Guerre mondiale, l’“emprise étrangère” sur les hautes écoles suisses avait déjà fait l’objet de débats similaires, suite à une étude sur la nationalité des professeurs des universités suisses menée par William Rappard, professeur à l’université de Genève. Ce dernier s’inquiétait en 1915 de la forte présence de professeurs allemands qui rendait plus difficile la formation d’une relève nationale (Busino *et alii*, 1991).

Ces débats à propos de la nationalité des professeurs des universités suisses sont révélateurs de différentes phases et formes d’internationalisation du monde académique. Tout d’abord, contrairement aux élites politiques ou administratives pour lesquelles la nationalité suisse est une condition impérative pour accéder à des positions dirigeantes, les personnalités occupant des fonctions similaires dans le monde académique ne sont pas soumises à une telle restriction. En outre, la Suisse, en tant que petit pays au cœur de l’Europe, entouré de grands pays voisins parlant les mêmes langues, est particulièrement exposée au phénomène d’internationalisation de ses élites académiques. Si la science a pour vocation de dépasser les frontières nationales et de développer des dynamiques supranationales, les universités suisses ont connu d’importantes évolutions au cours du XX^e siècle, marquées par des phases d’ouverture et de cloisonnement en termes de recrutement des professeurs. Ainsi, au-delà de la propension de la science à viser l’universel, la mobilité du corps enseignant peut être entravée ou favorisée par des facteurs extra-académiques (guerres, collaborations entre pays, proximité linguistique ou culturelle, recrutement des professeurs par des instances extra-académiques) ou par des dynamiques propres à l’univers scientifique (existence de bourses internationales, développement des collaborations et échanges scientifiques internationaux). Même si l’on peut identifier des facteurs spécifiques au champ académique, le fonctionnement de ce dernier, notamment son internationalisation, reste subordonné aux règles du jeu fixées par les autorités politiques; ce sont en effet principalement des décisions politiques, en termes de financements, d’autonomisation des instances académiques ou de mobilité de la main-d’œuvre, qui rendent possible le développement d’un espace scientifique et académique régi selon ses propres règles et dépassant les frontières nationales. Cette autonomie reste toujours relative dans la mesure où des facteurs politiques, comme les guerres, les changements de régime ou encore l’intervention des pouvoirs publics dans la nomination du personnel

enseignant, peuvent constamment entraver certains développements propres à la sphère académique.

Au-delà de l'analyse générale du degré d'internationalisation, il est possible de distinguer différentes formes d'internationalité de la science, définie comme la manière dont les scientifiques transcendent leur ancrage local pour faire exister un espace international d'échanges et d'activités scientifiques. Gingras (2002) distingue trois voies principales d'internationalisation depuis la fondation des universités : premièrement, la circulation des personnes, des textes et des objets ; deuxièmement, le mode de production du savoir à partir de collaborations entre universitaires ; et enfin le financement de la recherche (de plus en plus important dans la période récente). Nous nous limiterons ici à l'analyse de la mobilité et de la circulation des professeurs des universités suisses.

Plusieurs dimensions de l'internationalité de ces élites, telles que la nationalité, la formation (le lieu d'obtention du doctorat par exemple), la carrière ou plus généralement les expériences acquises lors d'une mobilité internationale, peuvent être valorisées dans un contexte national ou local. Certains auteurs parlent d'un « capital cosmopolite » (renvoyant à des ressources tirées de l'internationalité, en termes de cursus ou d'activités scientifiques), qui s'opposerait à un « capital autochtone » (renvoyant à des ressources locales, telles que l'insertion dans des réseaux locaux, académiques ou extra-académiques) ; ces deux types de ressources se combineraient de différentes manières avec d'autres types de capitaux pour reconfigurer les relations du pouvoir au sein du champ académique (Wagner, 2010 ; Bühlmann *et alii*, 2013). Pour un candidat à une position de professeur, la capacité à réunir ces deux types de ressources s'avère décisive pour être recruté dans une institution académique. Enfin, on peut faire l'hypothèse que certaines destinations sont plus reconnues que d'autres dans le monde académique en raison de la réputation scientifique du pays ou de l'institution d'accueil : dans ce cas, on peut parler d'internationalité « d'excellence » pour qualifier des mobilités privilégiant des destinations considérées comme scientifiquement dominantes. Selon le pays pris en considération, la définition de l'excellence scientifique sera bien entendu variable ; pour un économiste américain de la seconde moitié du XX^e siècle, obtenir un doctorat aux États-Unis a sans doute plus de valeur que d'avoir étudié à l'étranger ; c'est la réputation de l'institution américaine qui est déterminante. On peut par ailleurs définir une internationalité « de proximité », sur une base géographique, linguistique ou culturelle. Celle-ci sera peut-être moins valorisée sur le plan scientifique ; en revanche, elle peut faciliter l'adaptation au contexte local d'une université. Il est possible, comme nous le verrons, que ces deux types d'internationalité se superposent.

En prenant en considération les élites académiques provenant de différentes disciplines sur l'ensemble du XX^e siècle, il est possible de procéder à plusieurs analyses des dynamiques d'internationalisation. Nous nous pencherons dans cette contribution plus particulièrement sur le droit et l'économie (dont la gestion d'entreprise), disciplines dont on peut faire l'hypothèse qu'elles suivent des dynamiques d'internationalisation contrastées. Tout d'abord, peut-on distinguer une évolution sur le long terme de la proportion d'étrangers parmi les professeurs des universités suisses? Y a-t-il des différences entre périodes historiques? Si oui, pour quelles raisons? Deuxièmement, existe-t-il des différences entre le droit et l'économie? Si oui, s'expliquent-elles par les spécificités de ces disciplines? Y a-t-il des destinations plus valorisées que d'autres, reflétant ainsi une certaine hiérarchie du monde scientifique sur le plan international? Après avoir présenté notre base de données sur les élites suisses, nous analyserons l'évolution de la nationalité des élites académiques en Suisse, puis nous comparerons les professeurs de droit et d'économie; enfin, nous mettrons en relation les différentes dimensions de l'internationalisation des professeurs avec la domination scientifique de certains pays à certaines époques.

Données et stratégie de recherche

Afin de documenter les dynamiques d'internationalisation des élites académiques, nous nous appuyons sur une base de données qui recense systématiquement des informations biographiques sur les individus occupant des positions de pouvoir au sein des sphères économique, politique, administrative et académique en Suisse à cinq dates au cours du XX^e siècle (1910, 1937, 1957, 1980 et 2000)¹. Cette contribution s'appuie uniquement sur les données portant sur la sphère académique.

Les élites académiques comprennent ici les professeurs ordinaires (PO) et extraordinaires (PE) des huit principales universités suisses : Zurich (UniZh), Berne (UniBe), Bâle (UniBa), Saint-Gall (UniSG), Genève (UniGe), Lausanne (UniL), Fribourg (UniFr) et Neuchâtel (UniNe)². Nous nous sommes limités aux positions

1 Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, intitulée « *Academic Elites in Switzerland 1910-2000: between Autonomy and Power* » (100017_143202/1), dirigée par F. Bühlmann, A. Mach et T. David. Nous remercions Steven Piguet pour sa contribution décisive à la constitution de la base de données et à la récolte des informations.

2 Les universités dans lesquelles les cours sont dispensés en français sont celles de Genève, Lausanne et Neuchâtel, alors que les universités germanophones sont celles de Berne, Bâle,

durables et stables du monde académique. Les professeurs de sciences économiques et de droit totalisent 1 062 mandats durant le siècle (certains professeurs peuvent être présents à deux dates de l'échantillon) (tableau 1)³. Les effectifs des professeurs de ces deux disciplines connaissent une importante progression entre 1910 et 2000. Notons que la distribution inégale de l'échantillon entraîne la présence de petits effectifs au début du siècle; les pourcentages donnés par la suite pour les dates concernées devront donc être interprétés avec précaution.

Tableau 1 : Effectif total des professeurs de sciences économiques et de droit (suissees et étrangers confondus)

	1910	1937	1957	1980	2000	Total
Sciences économiques	20	45	60	150	233	508
Droit	63	67	92	154	178	554
Total	83	112	152	304	411	1062

La base de données sur laquelle s'appuie cet article comporte des éléments biographiques sur la formation ou la carrière. Nous utiliserons ici différents indicateurs d'internationalité des élites académiques, en particulier la nationalité de naissance⁴ et le lieu d'obtention de la thèse de doctorat.

Nationalités des élites académiques au XX^e siècle

En analysant l'évolution dans la longue durée de la proportion de professeurs étrangers dans les universités suissees (graphique 1), se dessine très clairement une courbe en U. La plus forte présence d'étrangers intervient au début et à la fin du XX^e siècle, deux périodes marquées par une libéralisation des échanges

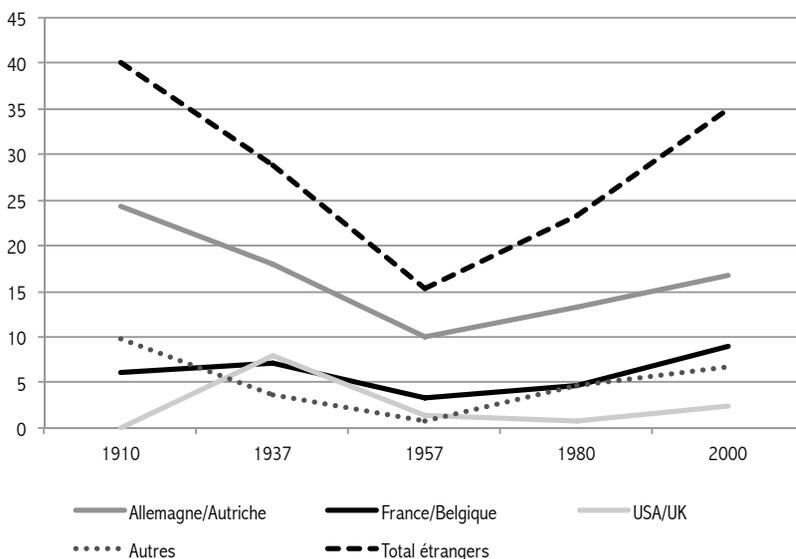
Zurich et Saint-Gall. L'université de Fribourg est pour sa part bilingue, des cours y étant aussi bien donnés en français qu'en allemand.

3 Nous avons constitué cet échantillon en nous basant sur les *Almanachs universitaires suissees*, devenus ensuite *Annuairees des universités suissees*, publications semestrielles, puis annuelles, comportant une liste exhaustive de tout le personnel académique sur nos cinq dates. Nous avons ensuite récolté des informations au sujet de ces professeurs sur la base de monographies historiques sur les universités suissees, d'autres bases de données sur les professeurs d'universités, du *Dictionnaire historique de la Suisse* et de diverses autres sources.

4 Certains professeurs ont obtenu la nationalité suissee par la suite mais nous n'en tenons pas compte ici.

économiques sur le plan international. Dans l'intervalle – à partir de la Première Guerre mondiale – se développe un processus de nationalisation, en termes de proportion d'étrangers comme en termes absolus (graphique 1), qui ne s'inverse qu'à partir du dernier tiers du XX^e siècle. En ce qui concerne les pays d'origine les plus représentés, l'Allemagne et l'Autriche sont nettement prédominantes au début du siècle; en 1910, le nombre de professeurs de nationalité allemande est supérieur à celui des francophones (France et Belgique), même dans les universités romandes. Cette prédominance s'atténue durant la seconde moitié du XX^e siècle avec une plus grande diversification des nationalités.

Graphique 1 : Proportion des professeurs étrangers en sciences économiques et en droit par nationalité (en %)



Seules les données valides sont prises en considération dans ce graphique. Les effectifs valides sont les suivants : 82 en 1910; 111 en 1937; 150 en 1957; 301 en 1980; 381 en 2000. Données manquantes : 1,2 % en 1910; 0,9 % en 1937; 1,3 % en 1957; 1 % en 1980; 7,3 % en 2000. Les chiffres absolus d'étrangers sont les suivants : 33 en 1910; 32 en 1937; 23 en 1957; 70 en 1980 et 133 en 2000.

Quelles dynamiques concrètes se cachent derrière le constat chiffré de ce processus de nationalisation durant la première moitié du siècle, puis de "ré-internationalisation"? Tout d'abord, il convient de souligner le contexte de la Première Guerre mondiale, qui voit l'affirmation, chez les autorités politiques et de nombreuses élites suisses, d'une volonté d'une plus grande indépendance économique et intellectuelle de la Suisse. Celle-ci se traduit notamment par la

thématique de l'*Überfremdung*⁵, qui se décline selon plusieurs dimensions : politique, économique, culturelle et intellectuelle. La lutte contre l'*Überfremdung* est portée par différentes associations patriotiques et connaît un fort soutien durant la fin de la Première Guerre mondiale et durant l'entre-deux-guerres (voir Arlettaz & Arlettaz, 2004 : 88 ss.). Différentes mesures, en matière de politiques économique, migratoire ou culturelle, sont adoptées. La forte présence de professeurs allemands dans les hautes écoles suisses, documentée dans l'étude de W. Rappard parue en juin 1915, suscita un large débat dans les milieux académiques. Tout en soulignant que les universités se devaient de sélectionner les meilleurs candidats sans distinction de nationalité, W. Rappard déplorait le manque de relève indigène dû au faible encadrement des jeunes universitaires suisses : « l'intérêt national exige que nos hautes écoles continuent à faire appel aux plus aptes, d'où qu'ils viennent. Mais le devoir national nous commande de tout mettre en œuvre pour que les plus aptes sortent plus généralement de nos propres rangs » (Rappard, 1915 : 547 ; pour plus de détails : Busino *et alii*, 1991)⁶.

Dans le prolongement de ces débats, l'Association nationale des universitaires suisses est créée en novembre 1915 ; W. Rappard en sera le secrétaire et le trésorier. La convocation à l'assemblée fondatrice était destinée exclusivement aux enseignants de nationalité suisse (Horvath, 1996 : 159). Les diverses interventions y ont porté essentiellement sur la question du renforcement de l'indépendance intellectuelle (« *geistige Unabhängigkeit* ») du pays, déplorant la « dénationalisation universitaire »⁷. Parmi les objectifs de la nouvelle association, la promotion de la relève indigène figurait au nombre des priorités, ainsi que l'amélioration de la situation matérielle du corps professoral. L'ampleur du débat et la sensibilité affirmée par les professeurs à ces questions ont contribué à modifier les politiques de recrutement des universités. Même s'il est difficile d'avoir des données sur ces choix effectués de manière très décentralisée, il est clair que le corps professoral suisse et les autorités

5 Ce terme, intraduisible en français, renvoie à l'idée d'une trop forte présence étrangère en Suisse et à la menace de "dénationalisation" de la société helvétique.

6 Des mesures restrictives concernant le nombre d'étrangers dans les conseils d'administration des entreprises helvétiques sont également adoptées à la fin de la Première Guerre mondiale.

7 Voir *Wissen und Leben*, 1916, vol. 16 : 238 sq. ; 305 sq. ; 367 sq., qui reproduit les différentes interventions, en particulier celle de Emil Zürcher, professeur de droit à l'UniZh et député à l'Assemblée nationale, qui soulignait l'importance d'avoir des professeurs suisses dans les facultés de droit afin de former des étudiants qui puissent acquérir une bonne maîtrise du droit suisse (voir également Busino *et alii*, 1991, et Horvath, 1996).

politiques, à l'époque compétentes pour les nominations de professeurs, ont, à partir des années 1920, réorienté la politique de recrutement (voir Mesmer, 1984 : 148, qui donne quelques indications à propos de l'université de Berne)⁸.

Après avoir régulièrement diminué après la Première Guerre mondiale, la proportion de professeurs étrangers atteint un plancher d'environ 10 % dans les années 1950, puis connaît une progression régulière à partir des années 1970 : 18 % en 1970, 23 % en 1978, 27 % en 1989, pour s'accélérer à partir des années 1990 et atteindre presque 35 % en 2000 et près de 50 % en 2010 (Busino *et alii*, 1991 : 216; Goastellec & Pekari, 2013, pour 2010). Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que les deux guerres mondiales et leurs effets, directs ou indirects, sur la politique de recrutement des autorités locales ont constitué une des principales entraves à l'internationalité des élites académiques. Entre les années 1950 et 1980, sous l'effet de la forte augmentation du nombre d'étudiants, l'effectif total de professeurs fait plus que doubler en Suisse; durant cette phase d'expansion, les professeurs étrangers progressent proportionnellement plus rapidement que l'ensemble du corps professoral, pour atteindre environ 25 % en 1980. La relève suisse n'arrive pas à satisfaire les nouvelles demandes de recrutement. À partir des années 1980, cette progression ne fera que s'accélérer. En 2010, la Suisse est de loin le pays européen le plus cosmopolite en ce qui concerne la nationalité de ses professeurs (Goastellec & Pekari, 2013).

Internationalité des sciences économiques et localisme du droit ?

Certaines disciplines académiques semblent plus marquées que d'autres par des formes d'internationalisation (Welch, 1997). On peut imaginer que le degré d'internationalisation de l'économie et du droit sera très différent. Plusieurs travaux ont en effet montré l'internationalisation de l'économie, notamment en termes

8 Les procédures de nomination de professeurs dans les universités suisses relèvent des lois cantonales et sont, par conséquent, différentes d'une université à l'autre. À l'université de Lausanne, par exemple, dès sa création en 1890, les procédures sont divisées en deux catégories : l'« appel », qui consiste à solliciter directement et personnellement un savant reconnu, et le « concours », par lequel on communique par la presse un appel à candidatures, celles-ci étant ensuite évaluées par un jury nommé par le gouvernement cantonal. Suite au concours, la nomination du professeur incombe en dernière instance à l'exécutif cantonal, en fonction du rapport que lui aura rendu le jury (Zeller & Liard, 2005 : 90-91). Le point commun de toutes les universités suisses est l'implication des autorités politiques dans les procédures de nomination jusqu'à une période très récente.

de circulation de personnes, mais aussi de diffusion des savoirs ou de mobilités professionnelles. Au sujet de l'économie politique, Fourcade (2006) souligne la diffusion de modèles et de standards, d'origine principalement américaine, à l'échelle mondiale durant le XX^e siècle. Moon et Wotipka (2006) mettent en exergue une diffusion similaire, bien que plus tardive, des sciences de gestion. En revanche, plusieurs éléments laissent à penser que la discipline du droit est moins cosmopolite et plus liée au contexte régional que les sciences économiques⁹. Nos données tendent à confirmer cette hypothèse : tandis que les deux disciplines se caractérisent par des courbes en U pour les nationalités de naissance des professeurs, à toutes les dates observées, la part de professeurs étrangers est moins importante en droit qu'en sciences économiques (graphique 2).

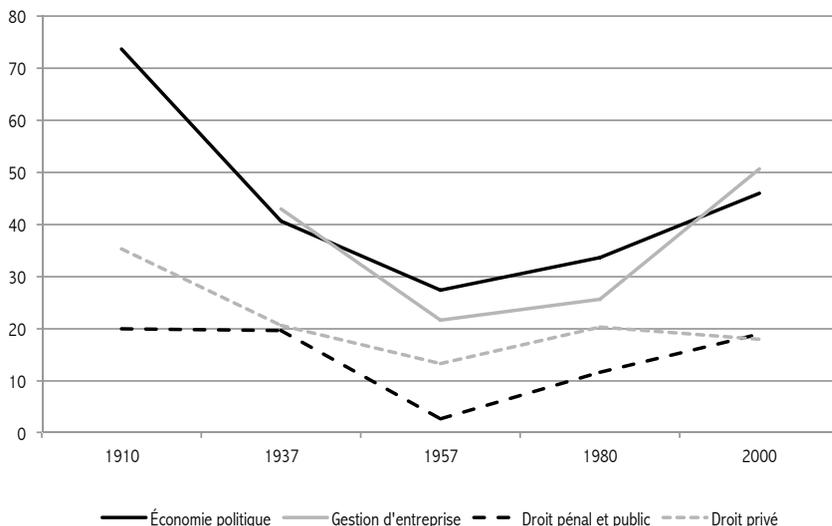
L'examen plus détaillé de ces dynamiques révèle que la tendance à la nationalisation (1910-1957) est similaire entre les disciplines¹⁰. En économie politique, le pourcentage de professeurs étrangers chute de 74 % en 1910 à 27 % en 1957 ; en droit privé, de 35 % en 1910 à 13 % en 1957¹¹. Par contre, la "ré-internationalisation" (1957-2000) est beaucoup plus marquée en sciences économiques qu'en droit. Notons enfin que les professeurs de droit privé sont légèrement plus internationalisés que ceux de droit pénal et public.

9 Nous avons subdivisé chacune de ces deux disciplines en deux sous-disciplines. Les sciences économiques comprennent l'économie politique et la gestion d'entreprise (à noter qu'en 1910, il n'y avait pas de professeur de sciences de gestion, celles-ci se sont développées autour de la comptabilité d'entreprise et des études commerciales, domaines qui, bien qu'existant au sein des universités, ne sont pas encore assignés à des chaires professorales). De la même manière, nous avons divisé la discipline juridique entre droit privé, qui s'occupe de réguler les rapports entre les individus, et droit public et pénal, qui règle les rapports entre l'État et les individus. Au sujet de l'histoire de ces disciplines en Suisse, voir Kley (2011) pour le droit, principalement public, ainsi que Burren (2007) au sujet des sciences de gestion et Jurt (2007) sur l'économie politique.

10 Il faut néanmoins noter que la Suisse servira, entre autres, de lieu de refuge à de nombreux intellectuels fuyant le nazisme et les fascismes dans les années 1930. Ceci fera dire à William Rappard, directeur de l'Institut universitaire des hautes études internationales (IUHEI) de Genève et PO UniGe 1915-1957 et IUHEI 1927-1955, « qu'il doit en partie à Hitler et à Mussolini la qualité de son corps enseignant » (Denord, 2002 : 14). Ainsi, par exemple, les deux Autrichiens d'origine juive, Hans Kelsen, philosophe et professeur renommé de droit public, et Ludwig von Mises, l'un des plus fameux représentants de l'École économique autrichienne, ont été professeurs à l'IUHEI. Le cas particulier de Genève dans les années 1930 ne se reflète toutefois guère dans les statistiques globales.

11 Il faut noter cependant que les tests de khi-deux de Pearson ne sont significatifs que pour les sciences économiques. La nationalisation est bien plus faible en droit privé et droit public.

Graphique 2 : Proportions de professeurs de nationalité étrangère (en %) en sciences économiques et en droit, par « sous-discipline »



Effectifs totaux valides : 82 en 1910; 111 en 1937; 150 en 1957; 301 en 1980; 381 en 2000. Données manquantes : 1,2 % en 1910; 0,9 % en 1937; 1,3 % en 1957; 1 % en 1980; 7,3 % en 2000. Effectifs d'étrangers : sciences économiques : 14 en 1910; 18 en 1937; 15 en 1957; 45 en 1980 et 102 en 2000. Droit : 19 en 1910; 14 en 1937; 8 en 1957; 25 en 1980 et 31 en 2000.

En économie politique, l'internationalité des professeurs au début du siècle (1910) est frappante¹². À cette date, certains étrangers marqueront durablement les sciences économiques; pour ne citer qu'eux : Julius Landmann¹³ (ressortissant d'Autriche-Hongrie naturalisé suisse, PO UniBa 1910-1927), Alfred Amonn¹⁴ (lui aussi d'Autriche-Hongrie, PE UniFr 1910-1912, PO UniBe 1929-1953) ou encore Vilfredo Pareto (italien, PE UniL 1893-1894, PO 1894-1917), occupant la chaire d'économie politique à Lausanne et à qui l'on attribue la paternité du concept d'optimum, utilisé aujourd'hui encore en microéconomie. La gestion d'entreprise, quant à elle, connaît un pic important d'internationalisation à la fin du XX^e siècle. Burren (2007 : 312) souligne que cette discipline avait

12 Notons toutefois qu'à cette date, l'effectif est très faible (20 personnes dont 15 étrangers).

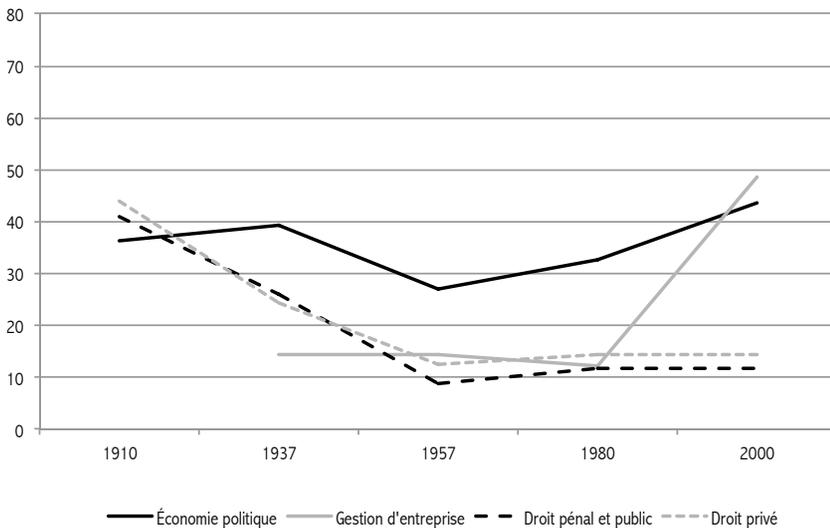
13 Landmann (1877-1931) fut le premier grand expert économique de la Confédération (Jost, 2008 : 124).

14 Amonn (1883-1962), qui participa à de nombreuses commissions fédérales d'experts, influença durablement la politique économique de la Suisse (Brechtbühl, 2001).

connu en Suisse, depuis l'entre-deux-guerres et jusque dans les années 1980, un repli et donc très peu de nominations de personnel d'origine non suisse, malgré l'absence de fermeture des frontières. Dès les années 1980 s'ensuivent plus de difficultés à trouver suffisamment de candidats suisses et donc un bassin de recrutement qui s'ouvre à d'autres pays.

La nationalité de naissance ne constitue qu'un indicateur restreint de l'internationalité des professeurs. La formation à l'étranger, matérialisée par le lieu d'obtention d'un doctorat, atteste encore mieux de l'internationalisation d'une discipline, puisqu'elle ne concerne pas uniquement les ressortissants étrangers en Suisse, mais également les Suisses ayant acquis leur doctorat à l'étranger¹⁵ (graphique 3).

Graphique 3 : Proportions de doctorats¹⁶ obtenus à l'étranger (en %) en sciences économiques et en droit, par « sous-discipline »



Effectifs totaux valides : 68 en 1910; 97 en 1937; 134 en 1957; 275 en 1980; 375 en 2000.
Données manquantes : 18,1 % en 1910; 13,4 % en 1937; 11,8 % en 1957; 9,5 % en 1980; 8,8 % en 2000.
Nombre de doctorats à l'étranger : 29 en 1910; 27 en 1937; 21 en 1957; 51 en 1980 et 116 en 2000.

15 Comme nous le montrerons par la suite, la plupart de ces thèses sont réalisées dans un nombre restreint de pays.

16 Mentionnons qu'au début du siècle, quelques professeurs n'ont jamais obtenu de doctorat. C'est notamment le cas des économistes italiens de l'UniL, Vilfredo Pareto et Pasquale Boninsegni (PE 1907-1926, PO 1926-1939).

Les disciplines juridiques enregistrent une réduction du pourcentage de doctorats obtenus à l'étranger, surtout dans la première moitié du siècle avant une stabilisation ensuite à un niveau d'environ 10 %. La forte proportion de doctorats en droit obtenus à l'étranger en 1910 s'explique par le prestige des universités étrangères, en particulier allemandes; ce sera beaucoup moins le cas par la suite. Cette baisse correspond plus ou moins à celle des professeurs de nationalité étrangère (graphique 2). Le droit connaît, outre ce processus de nationalisation, une dynamique de "relocalisation". En effet, non seulement les professeurs de droit obtiennent plus souvent leur doctorat en Suisse qu'auparavant, mais ils ont aussi plus tendance à réaliser celui-ci dans l'université où ils seront ensuite recrutés. Les professeurs de droit (privé, pénal et public confondus) étaient 42 % en 1910 à être nommés dans l'université où ils avaient obtenu leur doctorat, 56 % en 1937, 75 % en 1957, 67 % en 1980 et 67 % en 2000 (avec une légère diminution en fin de siècle). C'est moins fréquent en économie politique, où cela concerne 27 % des professeurs en 1910, 32 % en 1937, 35 % en 1957, 46 % en 1980 et 39 % en 2000.

La part des professeurs en sciences économiques détenteurs d'un doctorat à l'étranger est nettement plus élevée qu'en droit (excepté au tout début du siècle). La courbe suit un U très modéré qui monte depuis la seconde moitié du siècle pour atteindre plus de 40 % en 2000. Dans cette discipline, le doctorat à l'étranger procure un prestige scientifique. Tout au long du siècle, sauf en 1910, cette discipline sera beaucoup moins locale que le droit. En gestion d'entreprise, l'internationalisation des doctorats est plus tardive (avant 1980, les chiffres sont plus proches de ceux du droit que de l'économie politique), mais elle est spectaculaire entre 1980 et 2000. En 2000, en même temps que cette discipline s'internationalise, les professeurs sont moins souvent nommés dans l'université où ils ont effectué leur thèse¹⁷.

Nous constatons donc un double mouvement de circulation : non seulement une arrivée plus importante d'étrangers à la fin du siècle, mais aussi une augmentation de la part des professeurs suisses qui réalisent leurs études doctorales à l'étranger¹⁸. Les différences d'internationalisation entre les deux disciplines sont beaucoup plus grandes en 2000 qu'en 1910. Les sciences économiques et le

17 En gestion, les chiffres sont les suivants : 29 % en 1937; 50 % en 1957; 61 % en 1980 et 31 % en 2000. Au début et à la fin du siècle, les taux sont proches de ceux de l'économie politique, mais l'on constate un pic de "relocalisation" qui culmine en 1980.

18 En se limitant aux professeurs de nationalité suisse ayant obtenu leur doctorat à l'étranger, on constate également un déclin marqué de l'Allemagne (14,3 % en 1910; 4,4 % en 1937; 2,6 % en

droit sont enseignés dans les mêmes huit universités suisses et évoluent dans le même cadre légal et institutionnel. C'est donc le fonctionnement scientifique de ces disciplines qui explique les différences en termes de nomination du personnel académique. Il est plus important de disposer d'un capital cosmopolite pour être nommé professeur de sciences économiques que pour être recruté en droit. Cela atteste de l'inscription des sciences économiques dans un espace international d'échanges scientifiques au sein duquel les diplômes et autres formations obtenues dans des institutions valorisées sur le plan international confèrent un capital scientifique (Fourcade, 2002 ; 2006). Le droit, au contraire, apparaît comme une discipline beaucoup plus cloisonnée nationalement. Historiquement, dans bon nombre de pays, le droit est la discipline de formation classique des élites politiques et administratives nationales. Une formation en droit permet un contrôle sur la fonction publique locale par la connaissance des juridictions qui la régulent (Karady, 1991 ; Dezalay & Garth, 2002). Ainsi, en Suisse, de nombreux professeurs de droit exercent des mandats dans des instances judiciaires cantonales ou fédérales (Kley, 2011).

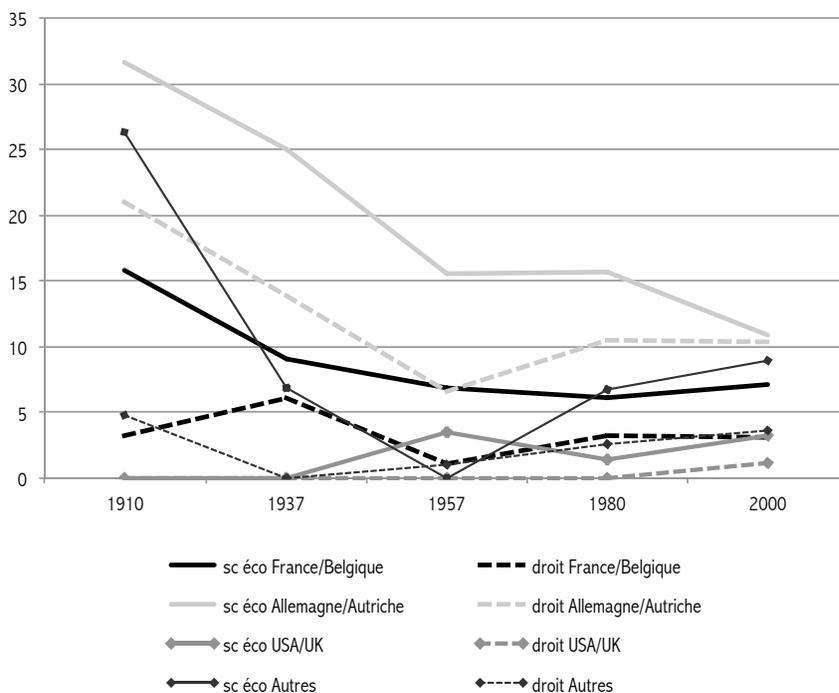
De la domination allemande à celle des États-Unis

Pour comprendre les dynamiques d'internationalisation du corps professoral, il est important de prendre en compte la provenance nationale des professeurs et leur parcours international. Reflet de l'importance d'un espace linguistique et national à une certaine époque dans le monde scientifique, les langues dominantes utilisées par les scientifiques évoluent dans le temps. Après la guerre franco-prussienne de 1870 et la victoire de l'Allemagne, le système académique allemand domine l'espace scientifique en Europe (Gingras, 2002 : 38). Les changements linguistiques à l'œuvre au tournant du siècle en sont le reflet : l'allemand prend le pas sur le français pour devenir la langue internationale de la science. Une grande proportion des professeurs étrangers en droit et en sciences économiques sont, au début du XX^e siècle, germanophones, de nationalité allemande ou autrichienne (graphique 4). Jost (1997 : 90) note l'importance de l'influence de l'Allemagne, dès le XIX^e siècle, sur l'économie politique en Suisse. Nos données confirment cette prédominance germanique en sciences économiques et, durant

1957 et aucun en 1980 et 2000). Par contraste, la progression des professeurs d'économie détenteurs d'un doctorat d'une université américaine est notable : 5,6 % en 1980 et 7,1 % en 2000.

tout le XX^e siècle, en droit. Les professeurs germanophones représentent la plus importante proportion de professeurs étrangers, non seulement dans les universités alémaniques, mais également dans les universités romandes. C'est néanmoins dans ces dernières que sont engagés la grande majorité des professeurs francophones originaires de France ou de Belgique. Si la proportion de professeurs francophones connaît une relative diminution parmi les économistes, elle reste relativement constante parmi les professeurs de droit. D'une manière générale, la proportion de professeurs provenant de pays européens proches, pour la plupart même limitrophes, est très forte au début du siècle.

Graphique 4 : Proportions des professeurs étrangers, par discipline (sciences économiques et droit) et par pays¹⁹



Effectifs totaux valides : 82 en 1910; 111 en 1937; 150 en 1957; 301 en 1980; 381 en 2000.
Données manquantes : 1,2 % en 1910; 0,9 % en 1937; 1,3 % en 1957; 1 % en 1980; 7,3 % en 2000.

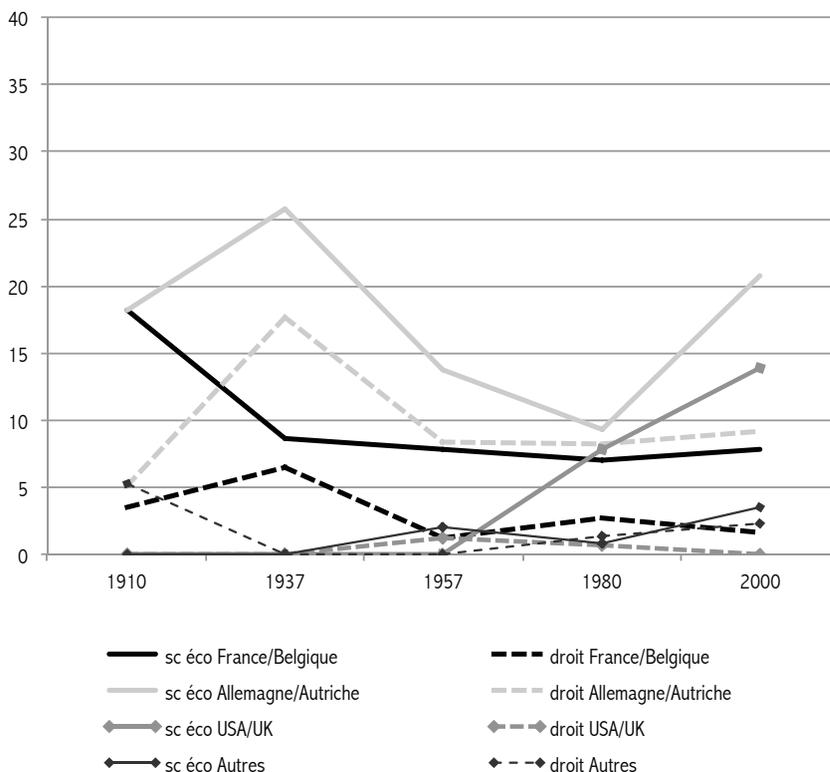
19 Dans ce graphique et le suivant, la courbe de la proportion de Suisses n'est pas indiquée. Ce graphique doit être lu comme le pourcentage d'étrangers par discipline et par date par rapport à l'ensemble de l'échantillon (Suisses inclus).

Dès 1920 et surtout après la Seconde Guerre mondiale, le système scientifique anglo-saxon étend son influence. L'allemand perd de son importance, l'anglais devenant la langue de communication hégémonique dans le monde scientifique. Dans la seconde moitié du siècle, on observe une diminution tendancielle de la prédominance germanique dans les universités suisses. La "ré-internationalisation" du corps professoral en sciences économiques et en droit s'effectue, durant cette période, au travers d'une diversification des provenances nationales. Si le nombre de professeurs originaires de l'espace scientifique anglo-saxon (États-Unis et Royaume-Uni) augmente, c'est la proportion de professeurs provenant des pays "autres" qui connaît la plus importante croissance. En sciences économiques, cette tendance est flagrante : l'internationalisation devient plus diverse et moins dépendante d'une langue ou d'une culture proche de la Suisse. La tendance parmi les professeurs de droit est quelque peu différente : on constate une nouvelle, bien que modeste, croissance de la proportion de professeurs des pays proches – et toujours très peu de professeurs de provenance extérieure aux espaces germanophone ou francophone. La proximité linguistique et culturelle est ainsi davantage déterminante en droit qu'en économie, où les critères propres au champ académique prévalent.

En complément de la provenance nationale de ces professeurs, le lieu d'obtention des doctorats est une mesure qui tient compte de la valeur comparative des titres et traditions universitaires. Comme les nationalités, les lieux d'obtention des doctorats évoluent au cours du siècle et reflètent des changements relatifs à l'importance de la hiérarchie des espaces scientifiques nationaux dans le champ international. La domination croissante des sciences économiques américaines se reflète dans une augmentation de la proportion de doctorats américains parmi les professeurs d'économie (Fourcade, 2006 : 152). Comme l'ont montré Dezalay et Garth (2006), le capital symbolique que procure un titre provenant d'une université internationalement dominante (en l'occurrence un doctorat dans une université nord-américaine) peut être utilisé pour s'imposer sur le plan national.

De manière générale, les sciences économiques sont donc plus internationalisées que le droit (graphique 5). Cette dernière discipline est même marquée par ce que l'on peut nommer « nationalisation du savoir », processus qui accompagne le déclin de la part des professeurs étrangers entre 1937 et 1957. Au cours de la seconde moitié du siècle, alors que les sciences économiques s'internationalisent, la part de doctorats obtenus à l'étranger parmi les professeurs de droit se stabilise à un niveau modeste. Les doctorats en dehors de l'espace germanophone ne jouent quasiment aucun rôle dans cette discipline.

Graphique 5 : Lieu d'obtention des doctorats à l'étranger (en %), par discipline (sciences économiques et droit)



Effectifs valides : 68 en 1910; 97 en 1937; 134 en 1957; 275 en 1980; 375 en 2000. Données manquantes : 18,1 % en 1910; 13,4 % en 1937; 11,8 % en 1957; 9,5 % en 1980; 8,8 % en 2000.

Au début du siècle, en droit, ce sont les doctorats obtenus en Allemagne et, dans une moindre mesure, en Autriche qui prédominent. Le cas de l'Allemagne est particulier, dans le sens où elle se trouve, au début du siècle, dans une double logique d'internationalité, à la fois d'"excellence" (étant le pays dominant à l'échelle globale), mais également de "proximité". Au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, ce sont les doctorats obtenus aux États-Unis ou au Royaume-Uni qui contribuent à l'internationalisation. Apparaît ainsi une relative "américanisation" de la formation doctorale, même si les doctorats obtenus dans l'espace germanophone progressent également entre 1980 et 2000. La domination anglo-saxonne s'exprime moins par la migration de professeurs britanniques ou américains que par la formation dans des universités anglo-saxonnes. On remarque

ainsi à nouveau une internationalité d'« excellence » à la fin du siècle, celle-ci ayant en partie changé de provenance, en même temps que les rapports de forces entre les espaces nationaux se sont reconfigurés sur le plan scientifique.

Certains parcours sont particulièrement révélateurs de ces changements, valorisant l'acquisition d'un certain capital cosmopolite et illustrant le changement de hiérarchie des systèmes académiques sur le plan international. Friedrich A. Lutz (1901-1975) par exemple, de nationalité allemande, obtient en 1925 son doctorat à l'université de Tübingen. Il sera privat-docent dans l'université de Fribourg-en-Brigau et est considéré comme un important représentant de l'école économique ordolibérale²⁰ (ou « École de Fribourg »). Il s'exile aux États-Unis en 1938, où il est professeur à Princeton, puis part en Suisse et occupe la chaire de *Theoretische Sozialökonomie* de 1953 à 1973 à l'université de Zurich (Veit-Bachmann, 1987 : 565-567 ; Blaug, 1986 : 546 ; Jurt, 2007 : 215-216). Le cas de Lutz est intéressant, car son parcours est à la croisée de l'Allemagne, où il a effectué sa formation et son doctorat, et des États-Unis, où il réalise par la suite une partie de sa carrière. Il est donc marqué à la fois par l'École de Fribourg et par l'économie anglo-saxonne (Jurt, 2007 : 215). Karl Brunner (1916-1989), quant à lui, de nationalité suisse, obtient son doctorat à l'université de Zurich en 1943. Il part lui aussi aux États-Unis où il est professeur à UCLA, à la Ohio State University et à l'université de Rochester. En même temps, il garde des contacts avec la Suisse et, entre 1974 et 1986, occupe le poste de professeur ordinaire d'économétrie à l'université de Berne. Karl Brunner est connu pour être, au côté de Milton Friedman, l'un des principaux instigateurs de la « révolution » monétariste (Blaug, 1986 : 126-127 ; Pace, 1989 ; Neumann, 1989).

Conclusion

En reprenant l'évolution diachronique et la comparaison entre disciplines en termes d'internationalisation, nous pouvons tirer trois principales conclusions. Tout d'abord, le XX^e siècle peut être divisé schématiquement en trois phases historiques : une forte internationalisation au début du siècle, une nationalisation ou relocalisation à la suite de la Première Guerre mondiale et à nouveau une internationalisation à partir des années 1960, accélérée à partir de 1980. Il faut

20 Voir Steiner et Walpen (2006) sur le lien entre ordolibéralisme et le « renouveau libéral », matérialisé en 1947 par la création de la société du Mont-Pèlerin, dont Lutz fait partie.

appréhender chacune de ces deux périodes d'ouverture dans leur contexte historique. Ce ne sont ni la même internationalisation, ni les mêmes facteurs explicatifs qui sont à l'œuvre. Si la proportion des professeurs étrangers est comparable à l'aube et au crépuscule du siècle, leur composition est différente. Surtout dans certaines disciplines, comme les sciences économiques, l'internationalisation récente est beaucoup plus diverse et s'explique différemment. Au début du XX^e siècle, la très forte proportion d'Allemands s'explique autant par une internationalité d'"excellence" que de "proximité", alors que cette dernière perd de son importance à la fin du siècle, notamment en sciences économiques. De plus, au début du siècle, les différences de climat politique jouent un rôle important, la Suisse étant à cette époque l'un des pays les plus libéraux et démocratiques de la région, servant de refuge à certains professeurs allemands.

Ensuite, les différences d'internationalisation peuvent être attribuées au fonctionnement spécifique des disciplines, étant donné que celles-ci sont soumises au même cadre organisationnel et aux mêmes législations. On peut en conclure que le rapport aux capitaux cosmopolites et autochtones est différent dans les deux disciplines : en droit, la nomination à un poste de professeur requiert moins de ressources internationales et davantage de ressources locales qu'en sciences économiques. Ce constat peut s'expliquer par le développement de ces deux disciplines : tandis que le droit, en tout cas dans la France des années 1960, est classé par Bourdieu (1984) parmi les disciplines « mondaines », qui sont fortement ancrées dans les réseaux sociaux et de pouvoir locaux, l'économie (principalement l'économie politique) a connu une dynamique de professionnalisation disciplinaire et d'internationalisation, dominée par les grandes universités des États-Unis à partir de la Seconde Guerre mondiale (Fourcade, 2006). En Suisse, avec une législation très fédéraliste – par exemple avec l'existence de brevets d'avocat cantonaux –, cet ancrage local du droit est probablement encore plus fort qu'en France.

Enfin, une analyse de la provenance des professeurs et du lieu d'obtention des doctorats montre que l'internationalisation du droit est non seulement plus modeste, mais aussi plus concentrée sur les pays voisins. D'une part, la France et surtout l'Allemagne (Charle & Verger, 2012) sont, au début du XX^e siècle, parmi les systèmes scientifiques dominants, et la migration depuis ces pays sert de "rattrapage" en termes de culture scientifique en Suisse : avoir fait des études ou obtenu un doctorat en Allemagne ou en France confère un capital scientifique international. En outre, le droit suisse s'est partiellement inspiré de ces grands voisins à partir de 1848, ce qui explique sans doute la plus forte présence de professeurs allemands et français en droit en 1910. D'autre part, la proximité

linguistique et culturelle des professeurs de droit issus de pays voisins a favorisé le recrutement d'Allemands et de Français, ce qui explique le nombre extrêmement faible de professeurs de droit ne venant pas de ces deux pays (ou ayant obtenu leur doctorat ailleurs). En sciences économiques en revanche, nous constatons un double mouvement depuis le milieu du XX^e siècle : d'un côté le nombre de professeurs ayant obtenu leur doctorat aux États-Unis augmente, de l'autre l'immigration de professeurs provenant d'espaces linguistiques autres que franco-phonie, germanophone ou anglophone progresse également. Dans l'ensemble, nous observons donc l'augmentation d'une internationalité d'"excellence" en économie, discipline où la proximité géographique, linguistique et culturelle est moins déterminante qu'en droit.

Bibliographie

- ARLETTAZ (G.) & ARLETTAZ (S.), 2004, *La Suisse et les étrangers. Immigration et formation nationale (1848-1933)*, Lausanne, Antipodes.
- BLAUG (M.), 1986, *Who's Who in Economics. A biographical Dictionary of Major Economists 1700-1986. Second Edition*, Brighton, Wheatsheaf Books.
- BOURDIEU (P.), 1984, *Homo Academicus*, Paris, Minuit.
- BRECHBÜHL (R.), 2001, « Alfred Amonn », in *Dictionnaire Historique de la Suisse*, en ligne sur <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F44470.php>>.
- BÜHLMANN (F.), DAVID (T.) & MACH (A.), 2013, « Cosmopolitan Capital and the Internationalization of the Field of Business Elites: Evidence from the Swiss Case », *Cultural Sociology*, vol. 7, n° 2, pp. 211-229.
- BURREN (S.), 2007, « Betriebswirtschaftslehre: Von der Handelshochschulebewegung zur "Business Administration" », in C. Honneger, H.-U. Jost, S. Burren et P. Jurt, *Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft*, Zürich, Chronos, pp. 251-336.
- BUSINO (G.), HOFER (G.) & MIÉVILLE (A.), 1991, « Savoirs et nationalités : W. E. Rappard et les professeurs étrangers en Suisse », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 29, n° 90, pp. 209-225.
- CHARLE (C.) & VERGER (J.), 2012, *Histoire des universités. XIX^e-XXI^e siècle*, Paris, PUF.
- DENORD (F.), 2002, « Le prophète, le pèlerin et le missionnaire. La circulation internationale du néolibéralisme et ses acteurs », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 145, pp. 9-20.

- DEZALAY (Y.) & GARTH (B.-G.), 2002, *La mondialisation des guerres de palais : la restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et « Chicago Boys »*, Paris, Seuil.
- DEZALAY (Y.) & GARTH (B.-G.), 2006, « Les usages nationaux d'une science "globale" : la diffusion de nouveaux paradigmes économiques comme stratégie hégémonique et enjeu domestique dans les champs nationaux de reproduction des élites d'État », *Sociologie du travail*, juillet-septembre, vol. 48, n° 3, pp. 308-329.
- FOURCADE (M.), 2006, « The Construction of a Global Profession: The Transnationalization of Economics », *American Journal of Sociology*, vol. 112, n° 1, pp. 145-194.
- FOURCADE-GOURINCHAS (M.), 2002, « Les économistes et leur discours. Traditions nationales et science universelle », *Sciences de la société*, n° 55, pp. 1-18.
- GINGRAS (Y.), 2002, « Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 141, pp. 31-45.
- GOASTELLEC (G.) & PEKARI (N.), 2013, « The Internationalisation of Academic Markets, Careers and Profession », in U. Treichler et E. A. Höhle (dir.), *Work Situation, Views and Activities of the Academic Professions: Findings of a Survey in Twelve European Countries*, Dordrecht, Springer, pp. 229-248.
- HORVATH (F.), 1996, « Hochschulkarrieren im Wandel. Reproduktion, Professionalisierung, Internationalisierung des Schweizer Hochschulpersonals », in U. Pfister, B. Studer et J. Tanner (dir.), *Arbeit im Wandel*, Zürich, Chronos, pp. 145-170.
- JOST (H.-U.), 1997, « Pensée économique et institutions académiques en Suisse au XIX^e siècle », *Les Annuelles*, n° 8, pp. 89-108.
- JOST (H.-U.), 2008, « La science, l'État et la politique du XIX^e siècle à nos jours : essai sur l'autonomie *versus* la dépendance des sciences humaines et sociales par rapport à l'État et aux pouvoirs politiques », *Traverse*, n° 2, pp. 117-134.
- JURT (P.), 2007, « Volkswirtschaftslehre: Von der Nationalökonomie zu den "Economics" », in C. Honneger, H.-U. Jost, S. Burren et P. Jurt, *op. cit.*, pp. 187-250.
- KARADY (V.), 1991, « Une "nation de juristes" (Des usages sociaux de la formation juridique dans la Hongrie d'Ancien Régime) », *Actes de la recherche en sciences sociales*, mars, vol. 86-87, pp. 106-124.
- KLEY (A.), 2011, *Geschichte des öffentlichen Rechts der Schweiz*, Zurich/St-Gall, Dike Verlag.
- MESMER (B.), 1984, « Die Berner und ihre Universität », in P. Scandola *et alii* (dir.), *Hochschulegeschichte Berns 1528-1984*, Berne, Hallwag, pp. 129-168.

- MOON (H.) & WOTIPKA (C.-M.), 2006, « The Worldwide Diffusion of Business Education, 1881-1999: Historical Trajectory and Mechanisms of Expansion », in G. S. Drori, J. W. Meyer et H. Hwang (dir.), *Globalisation and Organisation. World Society and Organisational Change*, Oxford/New York, Oxford University Press, pp. 121-136.
- NEUMANN (M.-J.-M.), 1989, « Zum Tod von Karl Brunner », *Neue Zürcher Zeitung*, 13-14 mai.
- PAGE (E.), 1989, « Prof. Karl Brunner Is Dead at 73; Economist and Early Monetarist », *The New York Times*, 10 mai.
- RAPPARD (W.), 1915, « La nationalité des maîtres dans l'enseignement universitaire en Suisse », *Wissen und Leben*, vol. 15, pp. 537-547.
- STEINER (Y.) & WALPEN (B.), 2006, « L'apport de l'ordolibéralisme au renouveau libéral, puis son éclipse », *Carnets de bord*, n° 11, pp. 94-106.
- VEIT-BACHMANN (V.), 1987, « Lutz, Friedrich August », in *Neue Deutsche Biographie*, vol. 15, pp. 565-567.
- WAGNER (A.-C.), 2010, « Le jeu de la mobilité et de l'autochtonie au sein des classes supérieures », *Regards Sociologiques*, n° 40, pp. 89-98.
- WELCH (A.-R.), 1997, « The Peripatetic Professor: the Internationalisation of the Academic Profession », *Higher Education*, n° 34, pp. 323-345.
- ZELLER (M.-F.) & LIARD (P.-A.), 2005, *Les Professeurs de l'Université de Lausanne 1890-1939*, Lausanne, Archives de l'Université de Lausanne.

L'internationalisation des "savoirs" des affaires. Les *Business Schools* françaises comme voies d'accès aux élites mexicaines ?¹

Domingo GARCIA GARZA* et Anne-Catherine WAGNER**

Depuis les années 1990, dans la plupart des pays industrialisés, les établissements d'enseignement supérieurs sont de plus en plus nombreux à délivrer des spécialisations autour des finances ou de la gestion : *Master of business administration* (MBA), *Master of international business* (MIB), *Executive finance program*, etc. Ce succès s'accompagne d'une légitimation croissante de savoirs qui ont longtemps été considérés avec mépris par le pôle dominant du monde académique².

1 Cet article s'appuie sur une recherche menée dans le cadre du programme Ecos-Nord « Mobilités et réseaux scientifiques France-Mexique » (2011-2014), coordonné par Étienne Gérard (IRD/CEPED) et Sylvie Didou (DIE/CINVESTAV).

* Sociologue, maître de conférences en civilisation latino-américaine à l'université de Lille 3. E-mail : domingo.garciagarza@univ-lille3.fr

** Sociologue, professeur de sociologie à l'université de Paris 1, chercheur au CESSP-CSE. E-mail : acwagner@univ-paris1.fr

2 Aux États-Unis, en 1908, l'installation d'une *business school* au sein de la prestigieuse université d'Harvard a suscité l'indignation des universitaires et des intellectuels qui estimaient que des filières où il s'agit d'apprendre à s'enrichir n'avaient pas leur place dans l'université ; la bibliothèque par exemple ne voulait pas héberger des livres de commerce. Aujourd'hui, les rapports entre universités et *business schools* se sont presque inversés : alors que la gestion est la deuxième discipline la plus choisie par les étudiants américains en master (après l'éducation), les prestigieuses *business schools* – comme la *Harvard Business School* – n'entravent plus le crédit académique des universités américaines qu'elles contribueraient plutôt à renforcer (Khurana, 2007).

L'internationalisation poussée de ces disciplines s'inscrit dans ce processus de valorisation. Près du quart des étudiants en mobilité internationale dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sont inscrits en commerce et administration (OCDE, 2014) ; les *business schools* des différents pays sont insérées dans des réseaux multiples de partenariats et d'échanges plus ou moins formalisés, qui contribuent étroitement à leurs positions dans un espace de concurrence international structuré par un ensemble d'accréditations et de classements (Cret, 2007). L'AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*), qui accrédite depuis 1915 les établissements nord-américains, a en effet élargi son champ géographique d'action dans les années 1990 et évalue désormais aussi des formations en dehors des États-Unis. L'EFMD (*European Foundation for Management Development*), située à Bruxelles, délivre le label EQUIS (*European Quality Improvement System*) ; l'AMBA (Association des MBA) britannique accrédite des MBA et des masters dans près de 80 pays. Ces accréditations prennent en compte des critères divers : la qualification des professeurs, le nombre de publications dans des revues américaines, le degré d'internationalisation du corps enseignant et des étudiants. Les formations en management font en outre l'objet de classements très suivis dans la presse économique, notamment le *Financial Times*, *The Economist*, *Business Week* ou le *Wall Street Journal*. Cette mise en concurrence a pour effet d'homogénéiser le contenu de la formation des écoles, qui se plient progressivement à des normes communes (Amdam *et al.*, 2003). Les *curricula*, les méthodes pédagogiques et les références sont très semblables d'un pays à l'autre, ce qui facilite la mobilité des étudiants et des enseignants.

Comment circule-t-on dans cet espace de formation internationalisé ? Quels sont les types spécifiques de savoirs des affaires recherchés par les étudiants faisant le choix d'un cursus à l'étranger ? À quelles conditions peuvent-ils être rentabilisés et permettre l'accès à des positions dirigeantes dans le monde économique, notamment dans des pays du Sud ?

Plusieurs études ont montré le rôle central des universités d'élites américaines dans la formation d'élites latino-américaines (Camp, 2002 ; Dezalay & Garth, 2002). Les grandes *business schools* américaines (*Harvard Business School*, *Stanford Graduate School of Business*, *Wharton School*) occupent indéniablement une position dominante dans cet espace. La question que nous voudrions poser ici, à partir de l'exemple des étudiants mexicains, est celle du choix d'autres pays de destination. Dans quelle mesure l'internationalisation et l'homogénéisation apparente des études de gestion construisent-elles des voies alternatives d'accès aux élites économiques, moins coûteuses que les filières états-uniennes ? Nous chercherons à répondre à cette question à partir de l'étude des trajectoires des

étudiants mexicains qui passent par des écoles de gestion françaises pour acquérir un savoir des affaires.

Entre 2006 et 2011, près d'un Mexicain sur trois qui obtient un visa « étudiant » pour la France s'inscrit dans ces disciplines³, le plus souvent dans des écoles de gestion ou de commerce. Or, si la France occupe une position centrale dans le domaine de la production de certains savoirs, sociologiques par exemple (Gérard, 2013), elle a une position périphérique dans le domaine de la production des savoirs d'affaires⁴. Quels sont les facteurs qui font l'attractivité de la France dans ces offres de formation où les modèles dominants sont avant tout états-unien? Quelle est la logique de ces échanges académiques mobilisant essentiellement des institutions privées ou semi-privées, généralement en dehors de l'université? Peut-on penser que des fractions ascendantes des classes moyennes mexicaines se saisissent de la possibilité de réaliser en Europe des études de gestion conçues sur le modèle états-unien pour accéder à des positions d'élite dans le monde économique? Et dans ce cas, quelle fraction d'élite serait formée par ces parcours spécifiques?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons, d'une part, sur l'exploitation de données fournies par Campus France⁵ sur les 3960 Mexicains qui ont obtenu un visa « étudiant » en France de 2006 et 2011 pour s'inscrire dans une école de commerce, de gestion ou de management et, d'autre part, sur une enquête par entretiens conduite auprès d'étudiants et anciens étudiants dans ces disciplines et auprès de responsables des échanges internationaux dans différents établissements en France et au Mexique⁶.

3 Source : Campus France, données sur les Mexicains ayant obtenu un visa étudiant pour la France entre 2006 et 2011. Dans l'ordre, les disciplines sont la gestion et le management (12,7 % de l'ensemble des étudiants s'inscrivant en France), le commerce (10,6 %), l'économie et la finance (3,6 %), le marketing (2,6 %).

4 Dans la plupart des classements internationaux des formations en gestion, les premières places sont occupées par des établissements aux États-Unis. Parmi les cent meilleures écoles de management du monde selon le *Financial Times*, on trouve, selon les années, deux ou trois établissements français dont l'INSEAD (l'Institut européen d'administration des affaires) et HEC (École des hautes études commerciales de Paris). Nous nous appuyons sur le modèle de De Swaan (1998 : 107), selon lequel il existe des centres et des périphéries qui varient selon les domaines de la société transnationale.

5 Pour des analyses de cette base et une synthèse des évolutions, voir Gérard (2011).

6 Une trentaine d'entretiens ont été conduits entre 2011 et 2013, en France et au Mexique, avec des Mexicains qui ont suivi en France des études dans des écoles de commerce ou de gestion. Les enquêtés ont été contactés à partir de la base de données de Campus France (Ceped/SudElites). En France, ont été interrogés 18 étudiants en cours d'études. Nous avons par ailleurs contacté l'ensemble des Mexicains qui s'étaient inscrits en master de gestion en France entre 2008 et 2011 et qui étaient originaires de la ville de Mexico, et nous avons pu mener des entretiens avec 16 d'entre

Dans un premier temps, nous montrerons les enjeux, dans le contexte mexicain, de l'internationalisation et de la privatisation de l'enseignement de la gestion ; cela nous conduira à chercher à comprendre les logiques du choix de la France dans ces disciplines, avant d'analyser les conditions restrictives de rentabilisation de ces savoirs.

La privatisation de la formation des élites au Mexique

L'explosion des inscriptions et la saturation des universités publiques, combinées à une forte croissance démographique, au ralentissement économique et au gel des budgets alloués à l'éducation ont induit des transformations significatives dans le champ de l'enseignement supérieur mexicain, débouchant sur un espace universitaire caractérisé par une opposition complexe entre les universités publiques et un nombre croissant d'universités et d'établissements privés.

Cette division est relativement récente. Les institutions publiques de l'enseignement supérieur étaient en effet dominantes jusqu'aux années 1980. Au début de la décennie 1980, environ 15 % des étudiants sont inscrits dans des établissements privés. L'"élite du pouvoir" au Mexique s'est formée jusqu'aux années 1960 dans les grandes universités publiques, notamment à l'UNAM (*Universidad Nacional Autónoma de México*) (Camp, 2002). Le point d'inflexion a été sans aucun doute l'année 1968. Cette date symbolique marque l'abandon progressif par les groupes sociaux aisés de l'université publique en faveur des universités privées, dont les premières ont été créées pendant la Seconde Guerre mondiale. Les principales raisons évoquées sont l'instabilité politique, la politisation de la vie universitaire à gauche notamment après mai 1968, et l'inadéquation entre l'enseignement de l'économie à l'université et les représentations idéologiques des

eux, au cours de deux séjours à Mexico en octobre 2012 et juin 2013. En outre une quinzaine d'entretiens ont été conduits avec des représentants des écoles des deux pays. Il s'agit en France des plus « grandes » écoles comme HEC, l'ESSEC (École supérieure des sciences économiques et commerciales), l'ESCP (l'École supérieure de commerce de Paris) et d'écoles moins prestigieuses prisées par les Mexicains comme l'IESEG (Institut d'économie scientifique et de gestion) à Lille ou l'ESCE (École supérieure du commerce extérieur) à Paris. Au Mexique, ont été rencontrés les responsables des échanges dans les principaux établissements privés proposant des formations en gestion dans la ville de Mexico et à Monterrey : l'*Instituto Tecnológico Autónomo de México* (ITAM), l'*Universidad Iberoamericana*, l'*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* dit « TEC » de Monterrey, l'*Escuela de Graduados en Administración y Dirección de Empresas* (EGADE) et l'*Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa* (IPADE).

élites (Babb, 2004). Les stratégies d'évitement s'intensifient avec la "démocratisation" de l'accès à l'université, liée à la forte demande d'éducation et aux valeurs progressistes au sein de l'université publique.

L'essor de l'enseignement supérieur privé résulte de plusieurs facteurs. Il répond d'abord à la demande de fractions sociales aisées, désirant occuper des positions d'encadrement de haut niveau et recherchant un savoir d'affaires à composante internationale sur le modèle des formations états-uniennes (Aboites, 1997; Olivier, 2011). La première vague, menée par un petit nombre d'écoles d'élite, concerne principalement les formations les plus proches du champ économique et particulièrement la finance. Parmi les premières universités privées figurent le « TEC » de Monterrey (1943), l'*Universidad Iberoamericana* dite *Ibero* (1943) et l'ITAM (1946) (voir encadré « Les écoles huppées de la formation aux affaires au Mexique »). Dans les années 1990, ces établissements étendent leur couverture en multipliant les campus à travers le pays. Une deuxième vague de développement du secteur éducatif privé, qui débute entre la fin des années 60 et les années 80, correspond à la multiplication d'institutions souvent régionales, d'un moindre niveau académique, cherchant à attirer les jeunes issus de milieux aisés qui ne parviennent pas à accéder aux écoles privées les plus prestigieuses. Dans les années 1990, l'État se dessaisit progressivement du monopole qu'il exerçait sur plan éducatif, ouvrant la voie à une troisième vague d'expansion d'écoles qui accueillent un public souvent d'origine plus modeste, habituellement exclu de l'éducation supérieure (Levy, 1995). Cette forte croissance des établissements privés coïncide avec la mise en place de politiques néolibérales pendant les années 1990 et l'emprise du secteur privé (à la fois national et nord-américain) sur la définition des politiques publiques. Les institutions privées de la deuxième et troisième vagues, toujours en forte expansion, se caractérisent par un niveau académique souvent faible; une partie d'entre elles n'ont pas véritablement le statut d'université (Muñoz *et al.*, 2004). Elles offrent une sorte de refuge pour ceux qui refusent d'aller à l'université publique (ou y sont refusés). Le cas le plus emblématique est peut-être celui du Président mexicain actuel, Enrique Peña Nieto, qui a fait des études de droit à l'*Universidad Panamericana*, perçue comme une école peu exigeante scolairement et choisie par la bourgeoisie économique.

L'enseignement privé est particulièrement important dans les disciplines liées aux affaires⁷, même s'il se développe dans toutes les filières (Kent &

7 Les études de gestion sont classées en Mexique par le *Secretaría de Educación Pública* (SEP) (Ministère de l'Éducation nationale) dans la catégorie des sciences sociales et administratives

Ramirez, 2002). Il concerne actuellement environ 30 % de l'ensemble des étudiants en *licenciatura*, l'équivalent du master 1 en Europe (Pereyra, 2008 ; Muñoz & Silva, 2013 ; de Garay, 2013). Si le secteur privé a d'abord attiré surtout les classes les plus aisées, le désengagement de l'État se traduit par une transformation des stratégies de reproduction sociale (de Garay, 2002). Les familles des classes moyennes supérieures, mais aussi des familles plus modestes, s'orientent de plus en plus, elles aussi, vers le secteur éducatif privé, grâce aux systèmes de bourses et de prêts calqués sur le modèle universitaire anglo-saxon.

Les écoles huppées de la formation aux affaires au Mexique

Les établissements les plus réputés pour la formation aux affaires ont en commun leurs frais d'inscription élevés et la sélectivité sociale de leur recrutement, avec des positionnements différents dans le champ. L'*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* dit « TEC » (et son système multi-campus au niveau national composé par 31 campus⁸), créé en 1943 par des anciens élèves du *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) et avec le soutien de cette institution, est reconnu comme "l'université des entrepreneurs" qui, en plus d'offrir des formations universitaires, participe à l'inculcation chez les étudiants d'un *ethos* entrepreneurial adapté au capitalisme global (Garcia-Garza, 2013). Le TEC forme des étudiants dès la *preparatoria* (l'équivalent des dernières classes de lycée) et prépare plusieurs baccalauréats internationaux (dont l'*International Baccalaureate*). Il fait valoir son insertion dans l'espace universitaire américain, avec des accords signés avec la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS)⁹ en 1950 et avec l'*International Cooperation Agency* (ICA)¹⁰ en 1959. L'institution

(sciences économiques, gestion et droit) qui concentre, en 2010, 44 % de l'ensemble des étudiants inscrits en niveau *licenciatura* (bac+5). Cette catégorie constitue 61 % des effectifs de l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur privé et 36 % des effectifs de l'enseignement public. À l'opposé, les étudiants des filières d'ingénierie et technologies représentent 23 % des effectifs du secteur privé et 40 % de ceux de l'enseignement supérieur public. Source : ANUIES (2011).

8 Nous n'avons retenu dans cette enquête que les deux campus de la ville de Mexico et le campus EGADÉ du TEC de la ville de Monterrey.

9 La SACS est une association des universités du sud des États-Unis (Alabama, Floride, Géorgie, Kentucky, Louisiane, Mississippi, Caroline du Nord et du Sud, Tennessee, Virginie et Texas) qui assure un processus d'accréditation universitaire.

10 L'*International Cooperation Agency* (ICA) est l'ancien nom de l'*United States Agency for International Development* (USAID). Cette agence américaine cherche à promouvoir le développement économique et social des pays en voie de développement pour contrecarrer l'idéologie communiste.

s'intéresse désormais aussi à l'Europe, comme en témoigne la mise en place d'un bureau de liaison à Paris pour gérer ses partenariats avec les universités européennes.

En 2010, les formations en master de gestion du TEC s'autonomisent pour fonder l'EGADE *Business School* (*Escuela de Graduados en Administración y Dirección de Empresas*) qui propose des MBA. L'EGADE est accrédité par l'AACSB, EQUIS et AMBA et revendique le rang de la meilleure *business school* latino-américaine.

L'*Instituto Tecnológico de México* (ITM) créé en 1946, devenu autonome en 1962 et renommé par la suite *Instituto Tecnológico Autónomo de México* (ITAM), peut lui aussi faire valoir sa triple accréditation internationale. Sa faculté d'économie est considérée comme l'une des meilleures de l'Amérique latine. De ce fait, l'ITAM se distingue du TEC par les fondements plus académiques de son prestige. L'ITAM a formé une partie des hauts fonctionnaires et de la classe politique mexicaine (notamment des ministres des finances comme Pedro Aspe Armella et Francisco Gil Díaz, l'ancien président Felipe Calderón et deux gouverneurs de la Banque centrale, Miguel Mancera Aguayo et Agustín Carstens Castens).

Plus éloigné du pôle académique, l'*Universidad Iberoamericana* dite *Ibero*, créée en 1943 par la Compagnie de Jésus et localisée à Santa Fe, est réputée pour ses frais d'inscription élevés plus que pour ses exigences scolaires. Elle accueille les jeunes de la bourgeoisie fortunée de Mexico.

Enfin, l'IPADE (*Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa*), la *Business School* de l'*Universidad Panamericana*, est fondé en 1967 par un groupe d'hommes d'affaires mexicains liés à l'Opus Dei avec le soutien de la *Harvard Business School*. Cette école luxueuse, située dans une belle hacienda du XVII^e siècle, propose des MBA à prix fort à des hommes d'affaires mexicains. L'école vient d'entamer un processus de demande d'accréditation internationale.

L'université publique reste un lieu de formation de très haut niveau, notamment dans la recherche fondamentale. L'UNAM est la seule université latino-américaine à paraître dans les classements internationaux comme l'ARWU (*Academic Ranking of World Universities*) de Shanghai ou le *World Universities Ranking* édité par *Times Higher Education*. Si les frais de scolarité y sont faibles, cette université est sélective scolairement. Ainsi, depuis 1973, l'entrée à l'UNAM se fait sur concours, sauf pour les bacheliers de l'UNAM. Les universités publiques proposent aujourd'hui environ 70 % de l'offre universitaire et couvrent tous les domaines du savoir. Les chercheurs et les cadres intermédiaires des entreprises publiques et privées sont formés majoritairement dans les universités publiques.

Celles-ci délivrent toujours la plus grande partie des formations scientifiques, qui peuvent permettre une promotion sociale aux groupes sociaux défavorisés, ne serait-ce que parce que les débouchés de ces filières requièrent moins de capital relationnel que les filières de gestion.

Néanmoins l'excellence académique n'est plus perçue comme une voie d'accès aux positions dirigeantes dans le monde des affaires. Les Mexicains inscrits dans les écoles privées reconnaissent la supériorité académique du savoir transmis par certaines universités publiques, mais ils soulignent en même temps la faible valeur sociale de ce savoir dans leur univers de référence, du fait de ses conditions sociales d'acquisition. Comme l'explique Alberto, un ancien élève de l'ITAM et de HEC :

« L'UNAM est la meilleure université d'Amérique latine, d'après les *rankings*. C'est une université sélective, de très haut niveau. Mais c'est le pire choix pour un Mexicain! Ce n'est pas pour les gens de mon milieu socio-économique. Les classements tiennent compte des prix Nobel, des publications... Mais l'image ici est celle d'une université pour les classes populaires, des grèves. On est un pays avec la plus grande séparation du monde! »

Le "savoir" des affaires ne peut se réduire à un ensemble de connaissances académiques. Le recrutement social des écoles de gestion est un élément déterminant de la valeur des diplômes qu'elles délivrent, parce qu'il détermine les contours des réseaux qui pourront être mobilisés par les anciens élèves, d'une part, parce qu'il est au fondement de leur prestige, d'autre part.

Le savoir des affaires est un enjeu de luttes dans les milieux favorisés au Mexique pour accéder aux positions dominantes et pour les légitimer. L'internationalisation s'inscrit dans ces stratégies pour faire reconnaître la valeur sociale de ce savoir. Le TEC est l'institution la mieux insérée dans des réseaux internationaux, avec 1600 accords avec des établissements étrangers. Dans toutes les écoles privées, les partenariats avec les établissements étrangers se sont développés dans les années 2000, d'abord avec des institutions des États-Unis, puis avec l'Europe et notamment la France¹¹. La valorisation des savoirs des affaires par l'international accentue la compétition pour s'approprier ces ressources et se réserver des voies d'accès au pouvoir. Les stratégies internationales sont, dans un pays émergent comme le Mexique, au cœur de la compétition sociale.

11 Les universités publiques ont rapidement suivi le pas, établissent de partenariats avec des institutions du rang équivalent, souvent publiques également (Gacel, 2000).

Les partenariats avec la France : vers une "démocratisation" de l'international ?

Si les États-Unis demeurent, avec plus de la moitié du total des étudiants mexicains en mobilité internationale, le premier partenaire des établissements mexicains (Unesco, 2011), les accords avec les écoles françaises se développent à partir des années 1990 (Campus France, 2013). En France, les écoles de commerce et de gestion forment un secteur en expansion¹² et extrêmement hétérogène : seules la moitié des écoles sont reconnues par l'État et délivrent un diplôme visé par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur (Chessel & Pavis, 2001). Les écoles françaises se sont engagées dès les années 1980 dans la négociation d'accords avec des établissements étrangers, cherchant à accroître la mobilité de leurs élèves, à attirer des élèves et des enseignants étrangers (Wagner, 1997 ; Lazuech, 1999). En 2011, plus de 2 500 accords ont été signés par les écoles de commerce avec des partenaires internationaux (Cour des comptes, 2013).

Actuellement, plus du tiers des accords entre établissements mexicains et français concernent les disciplines de la gestion, du commerce et de la finance (184 sur 536 d'après le *Guide des formations en France* édité par l'Ambassade de France en 2010). Ces accords reproduisent les hiérarchies scolaires nationales, avec les écoles d'excellence en réseau (HEC ou l'ESSEC, les deux premières écoles françaises, ont des accords avec le *Colegio de México*, l'ITAM ou le TEC de Monterrey), et des petites Écoles supérieures de commerce (ESC) de province ou des écoles totalement privées engagées dans des partenariats avec des établissements de second rang au Mexique. Certaines écoles récentes ont mis en place des processus d'intégration poussés. L'École supérieure de commerce extérieur (ESCE) en France et l'université del Valle de Mexico, deux institutions privées qui occupent des positions relativement dominées du point de vue académique dans les espaces français et mexicain¹³, ont été rachetées par un même groupe, *Laureate International Universities*, un réseau mondial composé de 69 universités privées dans le monde, et ont entamé un processus d'homologation des formations qui a débouché sur un programme comprenant trois ans d'études au Mexique puis

12 En 2010, 211 écoles forment près de 135 000 jeunes aux métiers du commerce et de la gestion. Leurs effectifs ont augmenté de 40 % en 10 ans.

13 L'ESCE, créée en 1968, totalement privée, n'est reconnue par l'État qu'au début des années 1990 ; ses diplômes ne sont visés que depuis les années 2000. L'université del Valle n'a pas d'accréditation internationale et occupe la 25^e place des universités mexicaines d'après le palmarès 2014 *QS Latin America University ranking*.

deux ans en France, dans le cadre d'une forme renouvelée de mondialisation de l'enseignement supérieur privé.

L'apparition de nouvelles institutions internationalisées et le développement des accords pourrait entraîner une sorte de démocratisation de la formation à l'étranger pour un public qui n'avait pas jusque-là accès à ces savoirs. Certes, la population en mobilité internationale est socialement sélectionnée. Au Mexique, moins du tiers d'une classe d'âge accède à la fin du secondaire et, parmi eux, un peu moins d'un étudiant sur 100 étudie à l'étranger (Unesco, 2011). On peut faire l'hypothèse que les étudiants vers les écoles de management sont encore plus socialement sélectionnés que les autres étudiants mexicains internationaux. En effet, ils suivent en France des scolarités payantes et sont rarement boursiers (moins de 5 % d'entre eux d'après les données de Campus France). D'autres facteurs concourent à la sélectivité sociale de ces trajectoires. L'entrée dans une école de commerce française suppose la possession préalable d'un capital international, notamment linguistique. Or, la maîtrise de l'anglais, et plus encore du français, est au Mexique une compétence socialement clivante, acquise principalement dans le milieu familial et/ou dans l'enseignement privé, par des cours privés et des séjours à l'étranger.

Néanmoins, plusieurs éléments laissent à penser que les étudiants inscrits en France ne font pas partie des catégories sociales les plus élevées au Mexique. Le haut patronat et les dirigeants mexicains sont pour l'essentiel formés aux États-Unis ou dans les établissements privés au Mexique¹⁴. Étudier la gestion des affaires en France est un choix relativement atypique, qui n'émane pas des fractions dominantes de la classe dominante. Les étudiants ou anciens étudiants rencontrés proviennent de milieux sociaux diversifiés, avec une forte représentation d'enfants de cadres d'entreprises, de chefs de petites ou moyennes entreprises, mais aussi des jeunes d'origine plus modeste qui se sont endettés et ont fait appel aux solidarités familiales pour financer leur séjour en France.

Le choix de la France s'inscrit dans des stratégies d'internationalisation diverses en fonction des positions de départ. Les étudiants mexicains viennent pour leur grande majorité des établissements privés mexicains : plus de la moitié sont issus des différents établissements du TEC. Ils s'inscrivent dans les écoles liées par des accords avec des universités mexicaines, souvent en province, à Lille,

14 D'après les données de Roderick A. Camp, au début des années 2000, 40 % des plus grands patrons mexicains diplômés sont formés au Mexique, 50 % aux États-Unis, 8 % en Europe, principalement en Grande Bretagne ou en Espagne (Camp, 2002 : 154).

à Rouen, à Nîmes et à Rennes¹⁵, ou dans des écoles dont les spécialisations sont associées à la « marque France » (l'école Vatel de tourisme à Nîmes – dont le diplôme n'est pas reconnu en France). Rares sont ceux qui font en France tout leur cursus universitaire : d'après les données de Campus France, ils viennent majoritairement en France en échange dans le cadre de leur licence (deux cas sur trois) ; plus de la moitié (55 %) pensent rester moins d'un an. Ces circulations n'ont pas comme but l'immersion dans un autre système éducatif ou l'obtention d'un diplôme, mais la réalisation de courtes périodes d'études à l'étranger. Cette mobilité de courte durée et non diplômante (les étudiants suivent les cours mais ne passent pas les examens) est particulièrement fréquente dans le domaine de la gestion : selon une enquête de la Conférence des grandes écoles, plus de la moitié (54 %) des élèves étrangers des écoles de management en France sont inscrits dans des formations non diplômantes, alors que ce n'est le cas que de 23 % des étrangers en écoles d'ingénieurs (Conférence des grandes écoles, 2009).

Pour les étudiants inscrits en *licenciatura* dans des universités privées mexicaines, passer un semestre en France dans un établissement partenaire n'engage pas forcément un projet professionnel. Ce sont « des raisons culturelles » qui attirent vers la France selon la responsable des échanges à l'ITAM qui restitue un parcours international type : « Les Mexicains vont aux États-Unis pour faire leur master. Mais au niveau de la *licenciatura*, ils préfèrent aller en Europe, découvrir un autre continent, une culture. Les écoles européennes attirent plus d'étudiants mexicains au niveau bachelor et les États-Unis en master. » Le passage par la France n'est pas pensé en termes de rentabilité à court terme ; il s'inscrit dans un système de valeurs privilégiant l'ouverture, la curiosité et l'esprit d'aventure (Wagner, 2007).

La situation est différente pour les étudiants qui viennent préparer en France un master ou un MBA. Chez quasiment tous nos enquêtés, c'est par une comparaison multidimensionnelle avec les États-Unis que se construit la présentation du choix de la France pour y acquérir un savoir certifié. La dimension économique est souvent déterminante. Les frais de scolarité varient, dans les Écoles supérieures de commerce de province françaises, entre 8000 et 15000 euros par an, soit deux fois moins que dans une université « moyenne » des États-Unis. Les grands MBA français sont moins onéreux que leurs homologues

15 Les écoles de commerce et de management accueillant en France le plus de Mexicains au cours de cette période sont, dans l'ordre, l'IESEG de Lille, l'ESC Rouen, Vatel Nîmes, l'ESC Rennes, l'INSEEC (Institut des hautes études économiques et commerciales), l'École de management de Grenoble, l'ESCP, l'ESCE.

américains ou même mexicains (le coût du programme MBA de l'IPADE est de 80 000 dollars)¹⁶. Les étudiants ont fait des calculs sophistiqués, dont ils nous ont quelquefois longuement exposé les détails, intégrant le coût et la durée des études, les différentes sources de financement, le taux d'intérêt des prêts, le coût de la vie en France, le coût d'opportunité d'arrêter de travailler pour faire un master ou un MBA et le retour sur l'investissement en fonction du salaire attendu après leur formation. Les critères académiques d'admission semblent par ailleurs aussi plus souples dans les écoles françaises qu'aux États-Unis, en Grande Bretagne ou en Suisse, d'après les expériences de plusieurs enquêtés qui viennent en France après avoir été refusés dans des établissements de ces pays.

Les écoles de gestion françaises cherchent à attirer des étudiants étrangers en mettant l'accent sur la dimension internationale du savoir qui leur est proposé. Les scolarités suivies par les Mexicains se déroulent souvent dans des filières à part, où la langue d'étude est l'anglais¹⁷ et non le français et où les Français sont peu nombreux. En effet, les étrangers suivent rarement les programmes « grande école » des Écoles supérieures de commerce (qui recrutent à 90 % des Français) ; ils privilégient les mastères¹⁸, masters spécialisés ou MBA où ils représentent respectivement 24,4 %, 28,7 % et 45,7 % des effectifs (Blanchard, 2012 : 481). Les cours que suivent les Mexicains leur donnent peu l'occasion de connaître la langue ou le système scolaire français. « Les cours que je suis ici, je crois que ce sont les mêmes que j'aurais dans une autre *business school*, en Europe ou en Amérique, ce sont des enseignants qui ne sont pas français, les cours sont en anglais : les affaires, c'est un peu partout la même chose ! » (Étudiante ESCE). Les MBA sont sans doute un exemple extrême de délocalisation des savoirs : ces formations sont presque totalement calquées sur le modèle nord-américain (Amdam *et al.*, 2003),

16 Les frais d'inscription en MBA sont en moyenne de 80 000 dollars pour deux ans aux États-Unis. Ce coût n'est pas forcément plus élevé que celui des MBA français les mieux classés (58 000 euros à l'INSEAD, 48 000 euros à HEC en 2012), mais les formations en France sont plus courtes (dix mois à l'INSEAD, 18 mois à HEC), ce qui réduit les frais de séjour. D'après un de nos enquêtés inscrit à HEC et qui avait fait des calculs très élaborés, un MBA en France est 25 % moins onéreux qu'un MBA de même qualité aux États-Unis.

17 Les échanges vers la France se sont considérablement développés à la fin des années 1990 quand certaines écoles de commerce ont offert des cursus entièrement en anglais (Cour des comptes, 2013).

18 Le mastère est un diplôme uniquement délivré par les grandes écoles françaises. C'est une formation post-diplôme d'une durée d'au moins deux semestres, incluant des enseignements théoriques, un travail personnel de recherche en entreprise et la soutenance d'une thèse professionnelle, selon la définition de la Conférence des grandes écoles.

leur recrutement est international. Les étudiants en MBA résidant sur les campus d'HEC à Jouy-en-Josas ou de l'INSEAD à Fontainebleau, relativement excentrés par rapport à la capitale et accueillant principalement des étrangers, vivent dans des enclaves internationalisées d'où ils voient rarement le pays et ses habitants (hormis le personnel de service).

Le cosmopolitisme du recrutement des écoles est souvent présenté comme un des apports du séjour en France. Il peut être l'occasion de constituer des réseaux relationnels utiles et d'apprendre à manier les interactions avec diverses nationalités. Le savoir de la gestion est indéniablement aussi un savoir-faire et un savoir être qui permet la gestion d'un capital social indispensable dans le monde des affaires.

« Ici on apprend la culture française, mais surtout la culture d'autres pays. Côtéger des gens de plus de 50 nationalités, c'est très important. Toutes les deux semaines, on a un événement culturel hindou, chinois, mexicain, japonais. Les Japonais nous ont montré la manière dont ils boivent le thé, les Chinois ont amené les dragons [...]. Ces choses-là sont très importantes car elles montrent comment tisser des liens avec des gens d'autres cultures, la manière de se comporter [...]. C'est aussi une préparation à la vie professionnelle dans une entreprise multinationale. » (Ricardo, MBA à HEC)

Un savoir qui ne se valorise que sous conditions

L'enquête menée auprès des anciens élèves des écoles françaises laisse à penser que ces scolarités procurent, du moins à court terme, un profit limité, que ce soit en France ou au Mexique. S'il faut interpréter avec prudence des données recueillies auprès d'un corpus restreint (16 entretiens ont été réalisés à Mexico en 2012 et 2013), la récurrence des difficultés rencontrées par nos enquêtés pour valoriser professionnellement leur diplôme français invite à souligner les conditions restrictives qui permettent de transformer un "savoir" international en capital.

Ce savoir acquis en France ne correspond pas toujours à ce qui était attendu. Ceux qui se sont fiés aux sites web et aux promesses faites dans les salons ou *Ferias de Posgrado* depuis Mexico font souvent état de leur désillusion, une fois arrivés en France. Carlos, par exemple, avait découvert le MBA de son école lors d'une présentation des masters organisée par Campus France à Mexico. Arrivé en France, il s'aperçoit que ni le programme ni les professeurs ne sont ceux annoncés dans la brochure, les durées des cours sont plus courtes, sa classe compte 100 participants et non 20 et le service des carrières n'existe que sur les

publicités. Il découvre aussi que ce n'est pas le MBA mais la *Graduate School* de son école qui est cotée dans les palmarès internationaux.

Les anecdotes attestant de telles déceptions ont été nombreuses : Mónica s'est aperçue que les 6 000 euros qu'elle avait payés pour s'inscrire ne l'autorisaient qu'à suivre les cours, et qu'elle devait verser le double si elle voulait passer et obtenir un master. Elle revient au Mexique avec un simple certificat de scolarité. Edith, quant à elle, avait cru sur parole la représentante de son école à Mexico qui lui disait que la connaissance du français n'était pas nécessaire et qu'elle bénéficierait d'un tutorat en cas de difficulté : or elle s'aperçoit que les normes scolaires sont très différentes de ce qu'elles sont au Mexique (« Il faut beaucoup écrire pour développer ses idées, il y a cette méthodologie du plan qui est si différente. »). Elle redouble et doit trouver un financement non anticipé pour passer une deuxième année en France, puis échoue finalement la deuxième année à cause de son mémoire de fin d'études. S'il s'agit là de cas extrêmes d'investissements qui semblent perdus, tous les enquêtés rencontrés ont attesté de leur double désillusion : sur le plan professionnel, leur scolarité ne leur rapporte pas les profits qu'ils attendaient, que ce soit en France ou au Mexique.

Le contexte économique et politique explique en partie les difficultés à faire valoir ces diplômes en France. Les étudiants rencontrés sont venus en France entre 2008 et 2011, période où ils se trouvent confrontés à la crise économique et à la fermeture du marché du travail français aux diplômés étrangers¹⁹. Les raisons sont aussi plus structurelles. Les étrangers ont acquis un savoir, quelquefois un diplôme, mais ils semblent exclus d'autres ressources associées à la fréquentation des écoles d'élite françaises, dont la valeur provient en grande partie de « l'esprit de corps » qu'elles suscitent et du capital social qu'elles permettent d'accumuler (Bourdieu, 1989). Cet esprit de corps reste en effet défini de manière restrictive, à partir du programme « grande école ». La fermeture des étudiants français, souvent relevée dans les entretiens, tient sans doute beaucoup aux parcours des élèves français des grandes écoles, passés par des classes préparatoires intégratrices où se nouent des amitiés fortes, exclusives (et hexagonales) et se tissent des réseaux et un système de valeurs spécifique (Darmon, 2013). Les associations d'anciens élèves sont réservées à ceux qui ont suivi toute leur scolarité dans l'école

19 Le 31 mai 2011, une circulaire des ministères de l'Intérieur et du Travail dite circulaire Guéant (supprimée en 2013 avec l'arrivée des socialistes au pouvoir) restreint l'accès au marché du travail des étudiants étrangers.

et excluent les étudiants qui n'y font que le master ou *a fortiori* ceux qui viennent dans le cadre d'un échange de courte durée.

Le recrutement plurinational des écoles ne garantit pas en lui-même la constitution de réseaux internationaux. Le capital social international, comme toutes les formes de capital social, repose sur la cohésion préalable du groupe, soudé par la similitude des habitus et des intérêts objectifs et suppose un travail actif et continu d'entretien et de gestion (Bourdieu, 1980). La coprésence en salle de cours, pendant le temps de la préparation d'un master, d'étudiants venant d'horizons linguistiques, culturels et scolaires très différents ne suffit pas à créer un esprit de corps et les dispositions nécessaires pour l'entretenir. Les étudiants ont rarement gardé des contacts avec leurs condisciples d'études ; les réseaux d'anciens à l'étranger sont peu actifs. Lors d'une rencontre organisée à Mexico par la responsable des échanges internationaux de l'ESCP pour réunir tous les *alumni* (anciens élèves) d'Amérique latine, seules deux anciennes sont venues, deux sœurs qui s'amuse à au cours de l'entretien à se présenter comme « le mini réseau » latino-américain de l'école :

« Je sais que le réseau est important. Mais on le perd quand on va à l'étranger, car on ne peut pas aller aux événements qui sont en France, aux salons. À l'étranger, ton réseau est rétréci, nous on est le mini réseau des sœurs C. [rires]. Du coup, on n'a pas payé les 90 euros pour être dans l'Association des anciens, ça fait cher pour retrouver sa sœur ! [rires]. »

Rentrés au Mexique plus tôt qu'ils ne le pensaient du fait de la fermeture du marché du travail français aux étudiants étrangers, les anciens élèves se heurtent à la difficulté de faire reconnaître leurs diplômes sur le marché du travail mexicain. Même les anciens élèves des plus grandes écoles de commerce françaises font l'expérience de la méconnaissance de leurs titres et de la difficulté à les rentabiliser en dehors de l'Hexagone. Si les classements dans les palmarès internationaux contribuent au prestige des institutions, ils ne suffisent pas à faire la valeur effective des titres, qui dépendent bien plus de la connaissance personnelle que les employeurs peuvent avoir du système français et des propriétés sociales des détenteurs de diplômes.

Environ 400 entreprises françaises sont implantées au Mexique (la plupart des grands groupes français), et plusieurs de nos enquêtés y ont trouvé un emploi. Néanmoins, même dans ces entreprises, ils ont le sentiment que leur diplôme n'est pas reconnu comme il le devrait. Marisol, ancienne élève de l'ESCP (au troisième rang des meilleures écoles de commerce françaises), vient de trouver un poste de cadre en marketing dans une entreprise française de cosmétique à

Mexico. Elle remarque avec amertume que son salaire (7 000 pesos par mois, soit 400 euros) est le même que celui de sa jeune collègue de 22 ans qui n'a ni master, ni expérience de l'étranger.

« L'ambiance est lourde ici. Car tous les hauts postes sont pour les Français qui sont privilégiés. Le problème est que les Français de ma boîte ont fait des moins bonnes écoles que moi, des écoles de commerce dont je n'ai jamais entendu parler! Et ils me regardent de travers quand je dis que j'ai fait l'ESCP. »

L'expérience de cette enquêtée confirme la fragilité du capital social international des anciens élèves mexicains : son directeur général est diplômé de l'ESCP, mais il n'a pas réagi quand elle a tenté d'activer une solidarité d'école. On vérifie bien que si chaque agent peut bénéficier du capital collectif du groupe, c'est toujours en proportion de son apport effectif ou potentiel (Bourdieu, 1980).

Les difficultés rencontrées par les Mexicains diplômés contrastent avec la situation, au Mexique, des Français diplômés des mêmes écoles. Les quelques anciens élèves français rencontrés au Mexique sont chefs d'entreprises ou hauts cadres dirigeants, et estiment au contraire bénéficier dans ce pays d'un statut privilégié par rapport à celui qui serait le leur en France (voir encadré : « Autoportrait d'un entrepreneur français au Mexique »).

Autoportrait d'un entrepreneur français au Mexique

A. a 37 ans et préside au Mexique l'Association des anciens élèves d'une petite école de gestion privée en France. Issu d'un père d'origine populaire qui a connu une ascension sociale dans sa banque dans une petite ville de province, et d'une mère professeur de langue au collège (« J'ai pas été élevé à Ginette ou dans le 78. »), il choisit son école car il est un élève « moyen ». Il occupe d'abord à Mexico des postes d'encadrement dans des entreprises françaises et mexicaines, puis il « renonce à [son] confort » de cadre salarié et fonde son entreprise qui importe au Mexique des produits cosmétiques français. Il est par ailleurs impliqué dans les échanges entre son école et une université privée mexicaine de second rang (« On va dire que ce n'est pas la meilleure, mais c'est la plus commerciale. »), où il donne un cours de management interculturel. Il anime également une association qui organise des rencontres festives pour développer les marques françaises à l'étranger et consolider les réseaux internationaux d'entrepreneurs français. Le long entretien prend la forme d'un récit épique, où il se met en scène comme entrepreneur et aventurier (« Je suis entrepreneur de mes *business* et je me suis fait tout

seul. »), opposant le Mexique, espace de tous les possibles, à la rigidité de la structure sociale française trop « sécurisée » (« Ils sont tous sous Lexomil »), où les positions sont strictement déterminées par les diplômes : l'entretien est émaillé de sarcasme contre les « X Ponts », « toujours sur leurs tableaux Excel ».

« Ici, si tu fais tes preuves, après quelques années, c'est le jackpot. Je vaudrais beaucoup plus cher au Mexique qu'en France [...]. Tu tentes ta chance au Mexique, tu as 90 % de chances d'y arriver. Ici, on t'ouvre la porte. Le Mexique donne aux jeunes ce qu'on n'a plus en France ni aux États-Unis : la vraie liberté d'être eux-mêmes. En France, on ne veut pas que tu sois différent. On veut que tu aies le parcours... Dès le début on te dit : "il faut que tu fasses prépa". »

Cette vision romantique du Mexique comme le pays des aventuriers (opposée à la France des savoirs académiques), au sens d'un pays libéral où le droit du travail est moins pesant, mais aussi d'une société comme libérée des déterminismes sociaux puisque les réussites les plus fulgurantes sont possibles, n'est pas incompatible avec un discours critique sur les Mexicains, qui n'auraient « pas le commerce dans leurs gènes ». De fait, le modèle de cet enquêté est celui des conquistadors (« Comme Cortés, j'ai brûlé les vaisseaux »). Il reconnaît vivre en partie « de [sa] couleur de peau et de [son] pedigree ». Être Français confère des ressources spécifiques : un crédit symbolique, mais aussi des infrastructures et des réseaux constitués.

Pour les Mexicains diplômés en France, la concurrence avec les Français sur place est d'autant plus redoutable qu'elle va avec une asymétrie des investissements linguistiques et interculturels : le choix d'apprendre le français est distinctif pour un Mexicain, alors qu'à l'inverse, l'espagnol est une langue couramment apprise par les Français²⁰ et les Français sont les étudiants étrangers les plus nombreux au Mexique (Maldonado, 2012) : cela réduit fortement la valeur sur le marché du travail du bilinguisme dans lequel ont investi les Mexicains.

Concurrencés par les diplômés des universités américaines plus immédiatement reconnues au Mexique, par les Français installés au Mexique, les diplômés des écoles françaises découvrent aussi qu'ils sont en plus mauvaise posture que leurs anciens condisciples restés dans les écoles privées mexicaines qui ont

20 En 2013, en France, 73 % des élèves du second degré choisissent l'espagnol comme seconde langue. Source : MENESR DEPP/Système d'information SCOLARITE et Enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat (2014).

construit des réseaux utiles dans les milieux d'affaires du pays. « Car ici ce n'est pas comme en France, les offres d'emplois ne se publient pas, c'est par contact. Et je n'ai pas beaucoup de contacts mexicains finalement. » (Ancienne élève de l'ESCP). Carlos, titulaire d'un MBA français, compare ainsi sa situation à celle de son frère qui a choisi le MBA de l'EGADE du TEC :

« Il a payé 45 000 dollars. C'était plus cher que moi, mais il n'avait pas la vie en France à payer, et il pouvait travailler en même temps car c'était *part time*. Mes parents me conseillaient de faire comme mon frère, mais j'avais cette envie de partir à l'étranger. Quand mon frère a fini, il a tout de suite eu un poste important au Canada, et ensuite il est entré à Telmex au Mexique. Il est haut manager, il gagne plus de 4000 euros par mois et il va encore monter. Par contre, il n'a pas appris de langue comme moi, car les cours au TEC sont en espagnol. Mais c'est un MBA qui est bien connu ici et sur le continent. Bon, son MBA lui a bien servi... Alors j'attends! [rires]. »

L'investissement dans un savoir international (un capital linguistique, l'expérience de la vie en Europe) semble à court terme moins rentable que l'investissement dans un MBA mexicain, certes peu internationalisé – puisque les cours sont en espagnol et que l'essentiel des participants sont mexicains – mais qui permet de consolider un réseau social et assure plus sûrement un crédit symbolique dans le pays.

La rentabilité d'un savoir est étroitement liée au mode de son acquisition et aux positions de départ : l'origine sociale, le capital scolaire mexicain sont déterminants pour rendre compte des différences de parcours professionnels. Les jeunes d'origine modeste, issus de petites universités au Mexique, ne sont pas parvenus à valoriser leur passage par la France : ils sont en recherche d'emploi, envisagent de reprendre d'autres études ou acceptent des salaires très bas, tout en continuant à rembourser les emprunts contractés pour leur scolarité en France. Les enquêtés issus de familles plus aisées ont de meilleures situations, presque tous dans des entreprises familiales : Rodrigo, après un MBA à HEC, a vainement cherché un travail pendant quelques mois, puis il a racheté une entreprise de cours interactifs avec sa femme, son beau-père et un ami de ce dernier. Michèle, ancienne élève de l'ESCP, a pris un poste de direction dans l'entreprise de ses parents, et avoue en riant qu'elle avait « toujours su que cela arriverait un jour ! ». Alberto (HEC) n'a pas renoncé à une carrière internationale, mais « en attendant », il est cadre dans l'entreprise de construction de son oncle où il perçoit un salaire supérieur à celui qu'il pourrait espérer dans une autre entreprise. De l'avis de ces enquêtés, le savoir acquis en France n'est pas directement mobilisé dans leurs

activités professionnelles. Tout se passe comme si le séjour en Europe, dans des écoles de gestion peu connues au Mexique, avait surtout eu pour fonction d'occuper un temps de formation personnelle et d'attente dans la jeunesse avant d'hériter, sur le modèle du voyage d'initiation.

Conclusion

La circulation internationale des étudiants en gestion découle d'un mode spécifique de mondialisation du champ de l'enseignement supérieur, avec des réseaux mondiaux d'universités souvent privées sur le modèle américain et la mise en concurrence généralisée des écoles.

Le choix de la France, occupant une position périphérique dans le champ mondial de l'enseignement des affaires, se révèle être un second choix pour les étudiants mexicains, saisi par des classes moyennes ou des fractions dominées de la classe dominante. Ce choix est assorti d'un bagage historique et symbolique représenté par la culture française et plus largement européenne. La décision d'étudier la gestion en France participe de la construction d'un capital international spécifique (linguistique, culturel, institutionnel, social), qui peut jouer un rôle de multiplicateur de ressources initiales quand il est le corollaire d'une formation dans un établissement d'élite mexicain ou nord-américain, mais qui semble – pour l'instant – peu rentable en l'absence d'autres ressources.

Il faudrait prolonger cette enquête pour intégrer la dimension du temps, qui peut conduire à nuancer ce constat de deux points de vue. D'une part, le caractère relativement récent des échanges avec la France explique sans doute en partie les difficultés des premières cohortes; d'autre part, même pour ces "pionniers", rencontrés quelques années seulement après leur master en France, rien n'exclut que ces investissements éducatifs produisent à plus long terme leurs effets sur les trajectoires professionnelles.

Cette recherche conduit néanmoins à mettre l'accent plus généralement sur les conditions de valorisation d'un savoir acquis à l'étranger. D'une part, l'idée de l'existence d'un champ international de la formation des dirigeants doit être relativisée. Les écoles de commerce françaises se sont certes ouvertes aux étrangers, mais les capitaux sociaux et symboliques qu'elles confèrent sont, dans une large mesure, réservés aux élèves nationaux : les frontières nationales et sociales restent extrêmement prégnantes dans la distribution et dans le fonctionnement du capital social. D'autre part, les investissements internationaux ne sont pas toujours rentables. Les rapports de force entre pays et entre nationalités

déterminent étroitement les conditions de la valorisation des savoirs, comme l'attestent les différences entre les positions des Français et des Mexicains ayant les mêmes diplômes, que ce soit en France ou au Mexique. Enfin, dans les deux pays et comme sans doute dans d'autres, le capital international, loin de menacer les positions dominantes des élites nationales, formées dans les institutions nationales où se concentrent et se cultivent les sources du pouvoir, contribue au contraire à renforcer leur position.

Bibliographie

- ABOITES (H.), 1997, *Viento del norte: TLC y Privatización de la educación superior en México*, México, UAM-Xochimilco-Plaza y Valdés.
- AGULHON (C.), 2009, « La adaptación escolar y social de los estudiantes latinoamericanos en Francia; ¿un proceso específico? », in S. Didou-Aupetit et E. Gérard (éd.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, México, IESALC-CINVESTAV-IRD, pp. 175-188.
- AMDAM (R.), KVÅLSHAUGEN (R.) & LARSEN (E.), 2003, *Inside the Business Schools: The Content of European Business Education*, Oslo/Stockholm/Copenhagen, Abstrakt, Liber, Copenhagen Business School Press.
- ANDERE (E.), 2004, « The International Higher Education Market: Mexico's Case », *Journal of Studies in International Education*, vol. 8(1), pp. 56-85.
- ANUIES, 2012, *Anuario Estadístico 2011. Población Escolar de Licenciatura: Resúmenes y Series Históricas*, disponible en ligne sur <www.anui.es.mx/>.
- BABB (S.), 2004, *Managing Mexico. Economists from Nationalism to Neoliberalism*, Princeton, Princeton University Press.
- BLANCHARD (M.), 2012, « Socio-histoire d'une entreprise éducative. Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIX^e siècle-2010) », thèse de sociologie, EHESS.
- BOURDIEU (P.), 1980, « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, pp. 3-6.
- BOURDIEU (P.), 1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
- CAMP (R.), 2002, *Mexico's Mandarins. Crafting a Power Elite from the Twenty-First Century*, Berkeley, University of California Press.
- CAMPUS FRANCE, 2013, « Les dossiers de Campus France : le Mexique », *Les Dossiers Pays Campus France*, septembre, n° 15.

- CHESEL (M.-E.) & PAVIS (F.), 2001, *Le Technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris, Belin.
- CONFÉRENCE DES GRANDES ÉCOLES (CGE), 2009, *Les grandes écoles sur la scène internationale. Enquête mobilité*, CGE.
- CONFÉRENCE DES GRANDES ÉCOLES (CGE), 2011, *Les grandes écoles sur la scène internationale. Enquête mobilité*, <www.cge.asso.fr/document/317/enquete-mobilite-2011.pdf>.
- COUR DES COMPTES, 2013, « Les Écoles supérieures de commerce et de gestion (ESCG) : un développement à réguler », Rapport public annuel, février.
- CRET (B.), 2007, « Stratégies d'établissement, stratégies d'accréditation », *Revue française de gestion*, n° 178-179, pp. 233-250.
- DARMON (M.), 2013, *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.
- DEZALAY (Y.) & GARTH (B.), 2002, *La Mondialisation des guerres de palais. La restructuration du pouvoir d'État en Amérique latine, entre notables du droit et « Chicago Boys »*, Paris, Seuil, coll. « Liber ».
- DIDOU-AUPETIT (S.), 2003, *L'Internationalisation des universités au Mexique*, Paris, l'Harmattan.
- GACEL (J.), 2000, « La dimensión internacional de las universidades mexicanas », *Educación Superior y Sociedad*, vol. 11(1-2), pp. 121-142.
- GARAY (A. DE), 2002, « Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada », *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, n° 122, pp. 69-77.
- GARAY (A. DE), 2013, « La expansión y la diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI », *Espacio Abierto*, vol. 22, n° 3, pp. 413-436.
- GARCIA GARZA (D.), 2013, « Aportaciones para el análisis de la cultura empresarial en la universidad mexicana: el caso del TEC de Monterrey », *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVIII, n° 56, pp. 191-221.
- GÉRARD (E.), 2011, « International Student Mobility: A Factor for Social Change? Reflections on the Mobility of Mexican Students to France », *Observatory on Academic and Scientific Mobility*.
- GÉRARD (E.), 2013, « Dynamiques de formation internationale et production d'élites académiques au Mexique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 7(1), pp. 317-344.
- KENT (R.) & RAMIREZ (R.), 2002, « La educación privada en México: crecimiento y diferenciación », in P. Altbach, *Educación Superior Privada*, México, UNAM/CESU/Porrúa, pp. 123-144.

- KHURANA (R.), 2007, *From Higher Aims to Hired Hands. The Social Transformation of American Business schools and the Unfilled Promise of Management as a Profession*, Princeton, Princeton University Press.
- L'Exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation, Rennes, PUR.
- LEVY (D.), 1995, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, CESU/Porrúa.
- MALDONADO (A.), 2012, *Patlani. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México*, México, CINVESTAV.
- MUÑOZ (C.), NUÑEZ (M.) & SILVA (Y.), 2004, *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*, México, ANUIES.
- MUÑOZ (C.) & SILVA (M.), 2013, « La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México », *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, n° 166, pp. 81-101.
- MURPHY (M.), 2007, « Experiences in the Internationalization of Education: Strategies to Promote Equality of Opportunity at the Monterrey Tech », *Higher Education*, vol. 53(2), pp. 167-208.
- OCDE, 2014, *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, février.
- OLIVIER (M.-G.) (dir.), 2011, *Privatización, cambios y resistencias en educación. Hacia la demarcación de escenarios en la educación pública y privada en la primera década del siglo XXI*, México, UPN.
- PEREYRA (A.), 2008, « La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada », *Perfiles Educativos*, vol. 30, n° 120, pp. 132-146.
- SWAAN (A. DE), 1998, « Pour une sociologie de la société transnationale », *Revue de synthèse*, n° 1, pp. 89-111.
- UNESCO, 2011, *Unesco Institut for Statistics*, Paris, Unesco.
- WAGNER (A.-C.), 1997, « L'enseignement international et la préparation aux affaires », *Entreprises et histoire*, n° 14, pp. 111-121.
- WAGNER (A.-C.), 2007, « La place du voyage dans la formation des élites », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 170, pp. 58-65.

Les savoirs du poncho et de la cravate. Formations politiques et émergence des leaders indigènes en Bolivie

Claude LE GOUILL*

Le président de l'État plurinational bolivien, Evo Morales, premier président "indigène" du pays, élu en 2005 avec plus de 53 % des votes, représente une figure idéal-typique du "leader" dans les Andes aujourd'hui. Par son origine rurale, son charisme et son engagement quasi "héroïque" au sein des organisations de producteurs de feuilles de coca, il est uni par une « relation magique d'identification » aux couches les plus démunies qu'il représente (Bourdieu, 1981), leur offrant par la même occasion une "auto-estime" mise à mal par des siècles de colonisation. Mais si ce gouvernement a souvent été qualifié de "paysan" ou "indigène", le parti du Mouvement vers le socialisme (MAS) d'Evo Morales s'est ouvert depuis 2002 au monde métis des classes moyennes urbaines, afin de former une « alliance entre la conscience sociale et la connaissance intellectuelle » (Do Alto, 2011). Le vice-président du pays est ainsi l'intellectuel Alvaro García Linera¹. Le duo qu'il forme avec Evo Morales à la tête de l'État est présenté par Alvaro García Linera lui-même comme l'alliance « du poncho et de la cravate » (Stefanoni & Do Alto, 2006), c'est-à-dire celle du syndicaliste paysan indigène et de l'intellectuel.

* Sociologie, Docteur au Centre de recherche et de documentation des Amériques (CREDA).
E-mail : claudelegouill29@gmail.com

¹ Alvaro García Linera est un sociologue issu de la classe moyenne urbaine. Dans les années 1990, il participe à une guérilla indigène, ce qui lui vaut d'être emprisonné cinq ans. À la sortie de prison, il reprend sa carrière universitaire et son engagement politique.

En Amérique latine, la figure du leader n'est pas nouvelle, qu'il s'agisse du cacique héréditaire des lignages de la noblesse indigène précolombienne qui jouait le rôle d'intermédiaire entre le monde autochtone et le monde extérieur, de l'intellectuel ou de sa version autoritaire appelée "caudillo" (Touraine, 1988 ; Delfour, 2005). Bien avant Evo Morales, les mobilisations indigènes ont été menées par des leaders et une élite indigène qui, malgré les différentes périodes et des processus différents de rapprochement/éloignement avec le monde rural, revendiquent tous une "communauté imaginée" indigène, quasi mythique. Les grandes révoltes indigènes du XVIII^e siècle contre la colonisation espagnole ont ainsi été menées par des caciques indigènes qui, en tant qu'élites politiques ou commerçantes, pouvaient créer des alliances et constituer une identité supra locale selon un processus d'« ethnogenèse mercantile » (Rivera, 2012). L'émergence des leaders que nous analyserons ici intervient à la suite de la réforme agraire de 1953 qui amplifie alors l'intégration des communautés à la société environnante et l'éducation du monde rural. Une partie du monde paysan indigène bénéficie de formations et d'accès à de multiples savoirs, ce qui permet à ces leaders de se distinguer des autorités traditionnelles des organisations indigènes et d'être reconnus par les bases comme les nouveaux porte-parole d'un monde indigène qu'ils participent à créer. C'est dans ce contexte que le mouvement indianiste naît dans les années 1960, avec comme figure de proue l'intellectuel Fausto Reinaga. Ce mouvement est marqué, comme l'a montré Silvia Rivera (1984), par un discours radical, caractéristique de l'éloignement de ces intellectuels avec leurs communautés d'origine. Ils représentent bien l'« intellectuel indigène » défini par Claudia Zapata (2005) par une « intégration conflictuelle » à la société nationale, au sein de laquelle il a été formé et à laquelle il appartient, ce qui entraîne une perception nouvelle de la différence culturelle et une revendication de celle-ci. À la suite de ces intellectuels, se développe dans les années 1970 le mouvement katariste (du nom de Tupak Katari) qui, bien qu'ancré dans les universités de La Paz, maintient des liens avec les communautés (Rivera, 1984). Les kataristes se rapprochent de la notion de "leader", qui se distingue du terme d'élite par son aspect "organique", c'est-à-dire par l'articulation à l'organisation indigène. Ce sont eux qui sont à l'origine des principales organisations politiques paysannes indigènes que connaît aujourd'hui le pays. L'aspect "organique" est un capital fondamental dans la vie politique actuelle. Il est une source de légitimité tout autant pour le gouvernement d'Evo Morales qui se déclare comme le « gouvernement des mouvements sociaux » (« *gobierno de los movimientos sociales* »), que pour les leaders qui revendiquent leur inscription dans une organisation et une communauté, en écartant de ce fait tout processus élitiste de distanciation avec les bases sociales.

Comme nous l'analyserons ici, si le leader se revendique de l'organisation traditionnelle des communautés, il entre en concurrence avec les autorités traditionnelles, dont le savoir reste attaché au pouvoir de la tradition. Exerçant un « leadership informel », selon l'expression de Belinda Robnett, il n'a pas une existence officiellement reconnue au sein de l'organisation traditionnelle indigène (cité par Agrikoliansky, 2009). Le statut de leader est cependant reconnu par les membres du groupe, en tant que porte-parole, du fait des connaissances qu'il a acquises auprès d'institutions extérieures au monde indigène (école, ONG), ainsi que par l'engagement dont il fait preuve envers le groupe qu'il tend à guider, à représenter et pour lequel il doit obtenir des bénéfices. Nous chercherons à comprendre en quoi les savoirs des leaders concurrencent ceux des autorités traditionnelles et comment ces deux formes de représentations du groupe s'articulent au sein de l'organisation indigène.

Afin d'analyser ce processus, nous partirons d'une enquête de terrain réalisée dans la région du Nord Potosi, une région andine à majorité indigène de langues aymara et quechua². Nous nous référerons dans un premier temps à l'idéal-type de l'économie morale de la communauté andine. Nous analyserons ensuite les nouveaux lieux de formation et de production des capitaux culturels et techniques qui permettent au leader de se définir et d'être reconnu comme tel. Enfin, nous terminerons par une analyse de l'articulation de celui-ci avec le système communautaire indigène, afin de comprendre cette articulation et comment le leader parvient à maintenir sa légitimité.

2 Plusieurs séjours ont été réalisés dans le Nord Potosi entre 2006 et 2011 dans le cadre d'un master 2 puis d'un doctorat au sein de l'Institut des hautes études de l'Amérique latine (IHEAL-Paris3), et grâce à une bourse de l'Institut français des études andines (IFEA) entre 2009-2011. Le travail de terrain a été réalisé en immersion (comme chauffeur de l'organisation indigène régionale, en vivant plusieurs mois dans une communauté...), ce qui a permis de suivre de près les congrès, réunions internes, déplacements et la vie quotidienne de l'organisation aux niveaux national, régional et local. Des dizaines d'entretiens ont été réalisés auprès d'(ex)autorités indigènes régionales, de leaders indigènes nationaux (ministres, techniciens, organisations indigènes) et au niveau local. Dans le cadre de la thèse, des histoires de vie plus complètes ont été retracées auprès de sept leaders (aux différents niveaux d'analyse).

Structure de la communauté andine et formation des autorités traditionnelles

Afin d'analyser la structure interne des communautés andines en Bolivie, nous nous baserons sur le concept d'économie morale. Nous nous référerons pour cela aux travaux de James Scott (1976), qui a popularisé ce concept pour les populations paysannes, à partir de l'exemple du Sud-Est asiatique. L'auteur analyse l'économie morale à partir de deux concepts : la norme de réciprocité et le droit de subsistance. La réciprocité, conçue par les anthropologues comme un échange de biens et services entre égaux, est traversée par une forme de relation sociale verticale, basée sur la "générosité" et la redistribution des plus riches envers les plus pauvres. Le droit de subsistance définit, quant à lui, les besoins minimaux devant être satisfaits, aussi bien par les membres de la communauté dans le contexte de réciprocité/redistribution, que par la classe dominante qui doit apporter la protection des subordonnés contre toute crise de subsistance. L'économie morale renvoie ainsi à la conception de ce qui est juste et ne l'est pas pour la paysannerie, ce qui entraîne une définition relationnelle de la légitimité du pouvoir, tant au sein de la communauté que dans sa relation avec le monde environnant.

Il est important de préciser que l'économie morale des communautés que nous présentons ici est un idéal-type, étant donné la grande hétérogénéité des structures communautaires et des degrés d'hybridité et d'articulations avec la société environnante.

Le système des charges

Les sociétés andines ont parfois été qualifiées de sociétés segmentaires qui, à la différence du système analysé par Evans-Pritchard, reposeraient non pas sur le lignage mais sur le territoire (Rasnake, 1989). Le niveau le plus bas de l'organisation correspond à l'unité familiale. Plusieurs familles sont regroupées ensuite dans une communauté et plusieurs communautés forment un *ayllu*. L'*ayllu* est la structure territoriale et organisationnelle de base. D'origine pré-incaïque, il a connu un processus d'adaptation constant sous les différentes dominations étatiques, que ce soit l'empire inca, la colonisation espagnole ou l'État bolivien à partir de l'indépendance en 1825. Aujourd'hui l'*ayllu* est bien plus qu'une simple structure territoriale. Avec l'émergence du mouvement indigène dans les années 1960-1970, il est devenu une référence morale et éthique (Galinier & Molinié, 2006), notamment grâce à son système de pouvoir et d'autorité qui nous intéresse particulièrement ici.

Malgré l'aspect "égalitariste" de la communauté promu par les organisations indigènes aujourd'hui, il existe dans les *ayllus* une stratification interne. Les *originarios* ("originaires") possèdent le plus de terre du fait de leur filiation réelle ou supposée avec les fondateurs de l'*ayllu*. Les *agregados* (les "ajoutés"), s'étant "ajoutés" au territoire à la suite de migration ou de mariage, possèdent des terres en moindre quantité. Enfin, les *kantu runas* sont les derniers arrivants et n'ont pas accès à la propriété. Il existe au sein de la structure segmentaire ce que l'on appelle un "système de charges", c'est-à-dire un système politique formé de plusieurs charges d'autorités hiérarchiques. De manière schématique, il peut être défini comme « la charpente sociale, idéologique et économique » à travers laquelle les autorités ont la responsabilité d'assurer la prospérité ainsi que la pérennité sociale et symbolique du groupe (Rivière, 2007). La charge d'autorité n'est pas exercée par un individu mais par un couple marié, selon la norme de *chacha-warmi* ("homme-femme" en aymara). C'est en effet par le mariage que l'on devient *jaqi* (membre de la communauté), ce qui offre certains droits (accès à la terre) et contraint à certaines obligations (exercice des charges, travail collectif). L'épouse – appelée *mama t'alla* à chaque niveau du système des charges – n'y joue le plus souvent qu'une fonction symbolique.

Il existe une hiérarchie des charges, depuis celles dédiées à la surveillance des champs (*kawasiri*), à la responsabilité de la communauté (*jilanku*), à celles de l'*ayllu* (*segunda mayor*) ou de la *marka* qui rassemble plusieurs *ayllus* sous l'autorité du *mallku*. Le *thaki* est le "chemin des charges", c'est-à-dire la « séquence des charges et responsabilités publiques par lesquelles un *comunario* déterminé avance "en marchant" à travers les années jusqu'à arriver à la plénitude, avec le maximum de reconnaissance et de prestige » (Ticona & Albó, 1997 : 66). Dans de nombreux cas, les charges les plus importantes (*segunda mayor*, *mallku*), ne peuvent être occupées que par les *originarios*, excluant de ce fait les *agregados* qui n'ont accès qu'aux charges inférieures et les *kantu runas* écartés de ce système. Selon un modèle gérontocratique, ce sont traditionnellement les plus "anciens" qui ont accès aux charges supérieures grâce à leur expérience. Enfin, le *myyu* est le système rotatif annuel dans l'accès aux charges. Il marque ce que Ticona et Albó appellent le « service communal obligatoire » (Ticona & Albó, 1997), du fait que chaque famille, selon la rotation des charges de famille en famille et de communauté en communauté, est "contrainte" de passer la charge à un moment de sa vie.

En plus des charges "obligatoires", il existe des charges volontaires. Il s'agit le plus souvent de charges religieuses (*alferez*, *pasante*) et onéreuses auxquelles ont accès les familles les plus riches. Il existe aussi des spécialistes des questions rituelles, les *yatiri*, possédant, en parallèle au "chemin des charges", leur propre

“chemin du savoir³”, dans lequel on entre après une relation divine, en étant le plus souvent frappé par la foudre.

Les notions de savoir et de pouvoir dans les ayllu

Le *thakhi* a pour fonction d'intégrer l'individu et de transmettre un savoir collectif pour le bien-être futur de la communauté. Que ce soit le *jilanku* au niveau de la communauté ou le *segunda mayor* au niveau de l'*ayllu*, l'autorité, par son intronisation et ses symboles sacrés, est mise sous tutelle des divinités du groupe (Rivière, 2007). Ces autorités sont les planificatrices des activités économiques (travaux collectifs, répartition des terres) et cérémonielles. Les deux autorités ont également pour fonction d'exercer la justice, à leur niveau territorial, afin de rétablir l'harmonie entre les membres de la communauté, les esprits et la nature (Fernandez, 2004). Lorsque le *jilanku* ne parvient pas à résoudre un conflit, il peut faire appel au *segunda mayor* qui sera plus à même de rétablir l'équilibre communal grâce à son expérience plus ancienne. La première action de la nouvelle autorité est de rendre visite aux différentes familles de sa communauté et *ayllu*, afin de se présenter et de reconnaître le territoire dans sa dimension spatiale et symbolique (frontières, lieux de culte, nom des ancêtres). En plus d'exercer la justice, le *segunda mayor* est l'autorité chargée des relations avec le monde extérieur à l'*ayllu*.

Les charges peuvent être qualifiées de « politico-rituelles » du fait que l'autorité est amenée à diriger la communauté mais aussi à exercer des fonctions rituelles (Rivière, 2007). La charge a ainsi une fonction de redistribution, car l'autorité doit fournir de la nourriture en abondance durant certains rituels, ce qui implique pour l'autorité une forte “générosité” et donc un fort investissement personnel, ce qui explique que la charge soit souvent perçue comme une contrainte. À travers la charge, l'autorité fait donc “don de soi” à la communauté, aussi bien pour la fonction politique que rituelle, et le prestige est le contre-don reçu de la communauté. L'accès aux charges donne du prestige et le prestige offre l'accès aux charges.

Dans l'organisation traditionnelle, la fonction du chef est contrôlée par l'opinion publique et la tradition. L'autorité ne possède ainsi qu'un faible pouvoir décisionnel, son pouvoir étant plus symbolique que réellement politique. Lors des assemblées, elle a pour principale fonction de passer la parole et de parvenir au consensus de tous les membres. À la différence du chef des Tupi-Guarani

3 Le nom *yatiri* vient du verbe aymara *yatiña* (« savoir ») ; le *yatiri* est ainsi « celui qui sait ».

étudié par Clastres qui « parlait pour ne rien dire » (1974), dans le cas des *ayllus*, l'autorité « ne s'approprie pas la parole » (Fernandez, 2004 : 298). Les paysans les plus riches, grâce à leur accès à la main-d'œuvre et à leurs relations clientélistes, peuvent cependant manipuler cette opinion publique, notamment par des actes de générosité vis-à-vis de la communauté, que ce soit pour la participation aux charges, en finançant des fêtes ou par la distribution de nourriture (Spedding, 1994).

Gilles Rivière (2007) nous indique qu'une « bonne autorité » se définit par le fait de rester présent dans la mémoire communautaire pour son rôle de pacification, pour avoir su attirer les faveurs climatiques grâce aux rituels et avoir fait preuve de prodigalité envers les membres de son *ayllu*. Roger Rasnake (1989) met en avant les qualités morales de l'autorité : elle doit savoir parler, être respectée, être humble, avoir une grande mémoire et entretenir des relations d'amitié avec les membres des *ayllus*. L'autorité doit ainsi avoir une grande connaissance des familles, des limites territoriales et surtout de la tradition qu'elle doit maintenir et faire respecter. Cette connaissance s'acquiert avec les anciennes autorités, ou avec les *yatiris* que l'autorité peut consulter dans des cas extrêmes ; elle s'amplifie dans l'espace indigène à mesure que l'on « marche » dans le « chemin des charges ». Le savoir est ainsi fortement associé à l'expérience et à l'ancienneté et, de ce fait, la connaissance accrue de la tradition et celle du territoire vont de pair avec une notoriété et un prestige grandissants.

Avec l'intégration croissante des communautés à l'État, les charges tendent cependant à évoluer, l'autorité étant de plus en plus amenée à négocier avec la mairie ou les ONG. Les autorités traditionnelles quittent ainsi de plus en plus la sphère symbolique pour celle politique, ce qui n'est pas sans créer des tensions du fait justement que le « système des charges » ne permet pas – en raison de son statut « obligatoire » et « rotatif » – une connaissance approfondie du monde extérieur à l'*ayllu*. C'est dans ce nouvel espace du savoir qu'émerge la figure du leader.

Nouveaux lieux de formation et émergence de la figure du leader

Les organisations sociales jouent un rôle fondamental en Bolivie, que ce soient les organisations ouvrières des mines d'étain depuis la première moitié du XX^e siècle, ou les organisations indigènes qui les ont progressivement détrônées comme avant-garde de la lutte sociale depuis les années 1970. C'est au sein de ces dernières qu'émerge la figure du leader, qui articule une connaissance du monde extérieur et un capital organique acquis au sein de ces organisations. Les différentes

études menées sur les leaders indigènes en Amérique latine (Zapata, 2005 ; Rappaport, 2007 ; Fernandez, 2011) ont mis en avant le rôle de la modernisation et de l'intégration à l'État dans leur émergence. En Bolivie, l'ouverture démocratique qui fait suite à la Révolution de 1952 permet aux membres des communautés un meilleur accès à l'éducation et à différentes formes de socialisation secondaire, ce qui entraîne une différenciation sociale croissante de la population indigène, à l'opposé de l'image indigéniste d'un monde rural isolé, paysan et analphabète.

Les nouveaux lieux du savoir

En Bolivie, la Révolution du Mouvement nationaliste révolutionnaire (MNR) de 1952 conduit à la nationalisation des mines d'étain, au développement de l'éducation, au vote universel et à une réforme agraire. Cette dernière vise au démantèlement des grandes propriétés terriennes par l'instauration de syndicats paysans, qui se constituent dès lors comme une organisation parallèle et concurrente à l'organisation de l'*ayllu*⁴. Le syndicat émerge sous l'influence du mouvement ouvrier, notamment du puissant syndicat des mineurs, considéré comme l'"avant-garde révolutionnaire" de Bolivie et même d'Amérique latine. Le monde rural andin se voit dès lors pénétré par de multiples « intermédiaires culturels » (Wolf, 1974) – gouvernement, partis politiques, syndicalistes du monde ouvrier – afin d'impulser la syndicalisation des campagnes et d'en prendre le contrôle (Dunkerley, 2003).

Peu à peu, ces agents extérieurs réorganisent leurs actions au sein du monde rural en s'insérant dans le "champ de l'éducation" et le "champ du développement" qui deviennent les nouveaux enjeux du pouvoir régional. C'est dans ces différents champs qu'émerge le leader, en acquérant de nouveaux savoirs qu'il met au service de sa communauté... et de lui-même.

L'école comme rupture biographique

Jusqu'à la Révolution du MNR en 1952, le droit de vote est interdit aux analphabètes, donc à une grande majorité de la population indigène. Les

4 Le syndicat paysan se développe principalement dans les zones où s'étaient développées les grandes propriétés terriennes (*haciendas*), sur les terres les plus riches des vallées, alors que l'organisation des *ayllus* s'est maintenue dans les terres moins fertiles d'altitude.

premières écoles rurales au début du XX^e siècle visent ainsi plus à « désindianiser la société », devant la « peur blanche » d'une guerre des races, qu'à impulser une réelle émancipation du monde rural (Martinez, 1998). Des premières écoles militantes apparaissent cependant dans certaines zones, dont la plus célèbre est « l'école-*ayllu* » de Warisata dans le département de La Paz, afin de proposer à la population indigène une éducation à la fois politique (valorisation de l'organisation traditionnelle) et technique (mécanique, agronomie). Dans le Nord Potosi, naissent également des écoles « *pitanza* » dans lesquelles le professeur est payé en produits des champs. Ces écoles privées informelles marquent une entrée souvent brutale de la langue espagnole dans la région. Ce sont dans les zones où se développent ces premières écoles rurales qu'émergent les premiers leaders paysans à la suite de la réforme agraire de 1953 (Rocha, 1999).

À partir de la Révolution de 1952, se développe un réel processus d'éducation étatique des campagnes. Née comme un projet politique de transformation structurelle du pays, la Réforme éducative de 1952 devient peu à peu une « idéologie de mobilité sociale » en défendant la croyance que l'éducation peut influencer le bien-être des personnes (Zalles Cueto, 2000) et en incorporant ainsi une première idéologie individualiste et élitiste au sein des communautés. Dans le Nord Potosi, les collèges et internats se développent dans les grands bourgs des zones rurales sous l'influence de prêtres et dans les zones minières avec les mouvements ouvriers de gauche. À la sortie du collège, cette génération bénéficie de plus de centres de formation politique et technique promus par des mouvements politiques. D'un côté, le parti de gauche catholique du Mouvement de gauche révolutionnaire (MIR) crée en 1976 l'Institut polytechnique Tomás Katari (IPTK). Le but de l'IPTK est la formation technique (agronomie, santé, administration publique et mécanique) mais aussi catholique et surtout politique et syndicale. Il a pour objectif d'impulser un syndicalisme indépendant et des leaders politiques susceptibles de rejoindre les rangs du parti. De l'autre, le mouvement katariste, qui se détache dans le Nord Potosi du syndicat paysan par une valorisation de l'organisation de l'*ayllu*, fonde, en 1985, le *Centro Marka*. Celui-ci a pour objectif de former des leaders à l'idéologie de l'*ayllu* par des enseignements de sociologie, d'histoire, d'économie. Il permet aussi de concurrencer l'IPTK dans la formation de leaders, avec une vision plus indianiste. Se développent ainsi des « institutions totales » (internat des collègues, IPTK) qui remplacent peu à peu l'ancienne fonction socialisante et intégrante de la communauté. La figure du leader émerge de ces socialisations qui lui ont permis d'acquérir de nouveaux savoirs, de construire sa propre vision du monde social et de concurrencer les plus anciens de la communauté, dont le savoir

reste axé sur la tradition. Ces nouveaux savoirs lui confèrent un nouveau statut, celui de leader, c'est-à-dire de porte-parole d'un groupe qui le reconnaît comme tel et lui octroie une légitimité pour orienter les assemblées communautaires. Le leader se caractérise ainsi par « le monopole du droit de parler et d'agir au nom d'une partie ou de la totalité des profanes » (Bourdieu, 1981 : 13). Il entre dans un processus de représentation du groupe en s'appropriant « non seulement la parole des profanes, c'est-à-dire le plus souvent leur silence, mais aussi la force même de ce groupe, qu'il contribue à produire en lui prêtant une parole reconnue comme légitime dans le champ politique » (*ibid.*).

Une autre source de savoir importante est l'ouverture du monde universitaire aux populations indigènes à partir des années 1970. Le mouvement katariste de La Paz est issu de cette première génération de jeunes ayant eu accès à l'université. Dans le Nord Potosi, l'université nationale Siglo XX est créée en 1985 par le mouvement ouvrier dans la ville minière de Llallagua (la capitale régionale), afin de former des professionnels engagés politiquement et techniquement dans le développement régional. À côté des filières techniques (mécanique, agronomie, mines), des cours de marxisme-léninisme sont obligatoires, délivrés par des dirigeants syndicaux mineurs. Cette université permet à des jeunes issus des communautés d'accéder à une éducation supérieure, d'abord principalement en agronomie, puis, à partir des années 2000, en science de l'éducation et en droit.

Malgré son passé conservateur, l'éducation scolaire est aujourd'hui fortement valorisée, à la fois comme instrument de lutte et comme instrument du développement rural. Les entretiens avec les leaders ont révélé combien l'école représente, pour les plus anciens comme pour les plus jeunes, un élément "autre", douloureux, dont la simple évocation entraîne bien souvent des pleurs. "Rupture biographique", elle joue cependant un rôle crucial dans la prise de conscience du futur leader. C'est bien souvent sur les bancs de l'école que le futur leader prend conscience du racisme, de l'exclusion et de la "violence symbolique" de la culture dominante, qui impose sa langue en excluant les langues indigènes. L'éducation apporte ainsi un savoir scolaire, mais aussi un savoir politique par la prise de conscience des rapports de domination qui la traverse et qu'elle révèle.

Les nouveaux leaders formés par les ONG

À côté des savoirs académiques transmis par les écoles rurales et les universités, se construit également un "habitus développementaliste" à travers des formations techniques. Cet habitus est transmis dès les premières écoles rurales, comme à Warisata. Ce processus s'accélère avec le développement des ONG dans

la deuxième moitié du XX^e siècle. Par sa grande pauvreté, la Bolivie est en effet l'un des pays qui attire le plus les ONG et qui bénéficie du plus d'aide de la coopération internationale (Rodriguez Carmora, 2009).

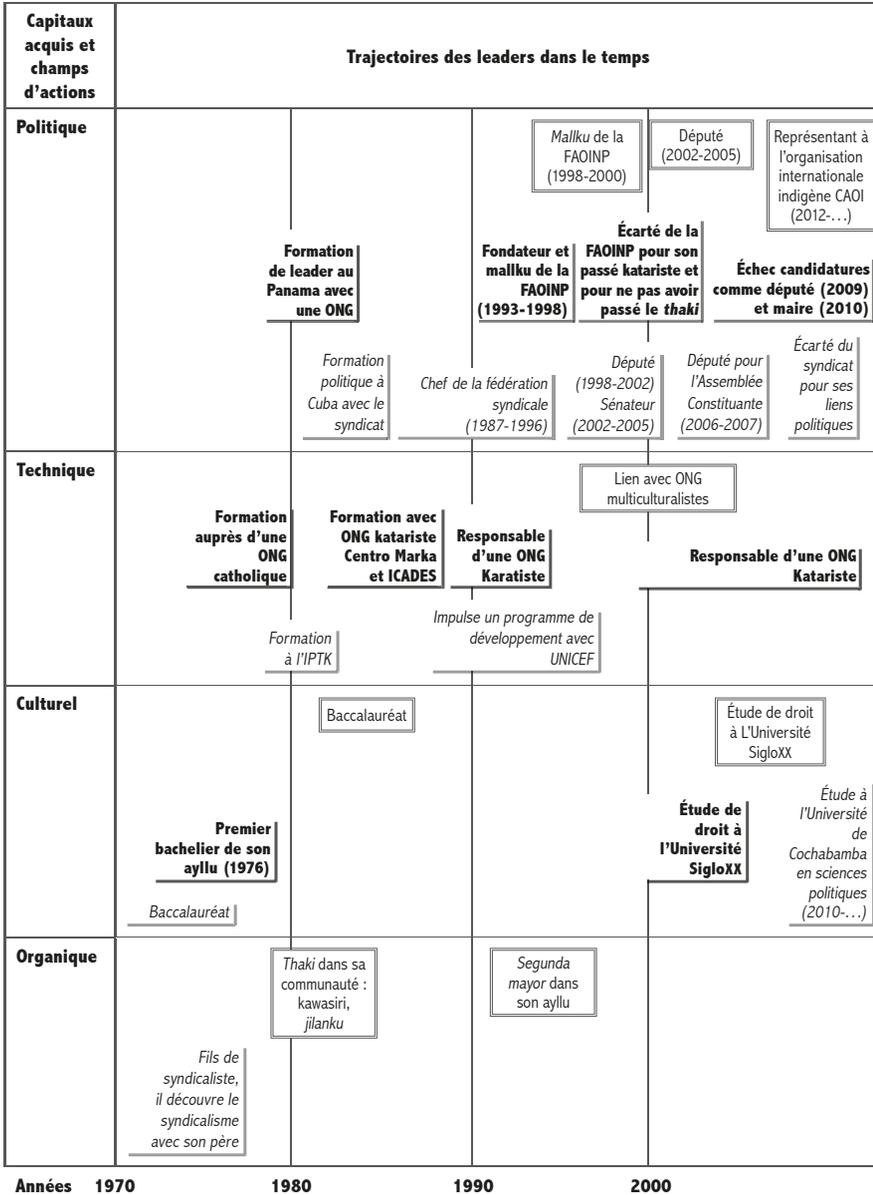
Durant les dictatures, dans les années 1970, de nombreuses ONG militantes sont présentes en Bolivie, avec comme champ d'action principal la formation politique. Ces ONG sont créées par des partis de gauche ou le mouvement katariste, mais aussi par des prêtres catholiques proches de la "théologie de la libération". Lorsque la Bolivie est touchée, en 1983, par une forte sécheresse, de nombreuses ONG arrivent dans le pays avec un champ d'action plus orienté vers le domaine productif. Afin de s'insérer dans ce "champ du développement", les partis politiques orientent, dans le Nord Potosi, leurs formations vers des aspects plus techniques du développement. Le centre de formation katariste *Centro Marka* devient dans les années 1990 l'Institution de formation et de développement social (ICADES), dédiée à la formation de professionnels du développement, en agronomie principalement. Il constitue par la suite ses propres ONG, avec ses propres techniciens indigènes, chacune destinée à un domaine d'activité et à une zone géographique précise. Chaque organisation sociale construit dès lors son propre réseau d'ONG, à travers la figure du « courtier », défini par Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995) comme l'intermédiaire entre les populations locales et les institutions de développement. Se constitue dès lors un capital "technique", que l'on peut définir comme l'ensemble des ressources techniques (en gestion, expertise, socialisation de projets) acquises au sein des ONG, permettant aux individus de construire leurs propres représentations du monde du développement et d'en être reconnus comme les garants. Ce processus s'accroît à la suite des politiques multiculturelles et de démocratie participative, qui favorisent, à partir des années 1990, à la fois des actions indigénistes et un processus de professionnalisation des cadres paysans indigènes, constituant ce que Guillaume Boccara (2010) nomme les « ethno-bureaucrates ». Plusieurs ONG financées par la coopération internationale s'implantent ainsi en Bolivie et dans le Nord Potosi, en étroite relation avec la Fédération des *ayllus*, originaires et indigènes du Nord Potosi (FAOINP), afin de favoriser la reconnaissance des groupes indigènes, selon une vision quelque peu romantique de l'"autochtone".

Multiplication des formes du savoir et rivalités entre leaders

Les différentes formations que nous avons étudiées se retrouvent sur l'ensemble du territoire mais à des intervalles différents selon les zones. On note dans tous les cas la naissance de véritables « carrières militantes » (Fillieule, 2001), qui se caractérisent par des formes d'engagement différenciées et variables dans le temps, la multiplicité des engagements tout au long de la vie et le déplacement d'un type de militantisme à un autre selon les capitaux acquis. Si, autrefois, l'accès au savoir traditionnel et au prestige qui en découlait reposait sur le simple « chemin des charges », aujourd'hui la multiplication des formes et lieux de socialisation engendre le renouvellement du savoir au sein des communautés et la multiplication des spécialistes. « Être leader » signifie ainsi « être entre deux mondes », grâce à la fois à son aspect « organique », et à ses capacités et connaissances acquises au sein des lieux de socialisation de la société dominante. Le diplôme scolaire – qu'il s'agisse jusqu'aux années 1980 du baccalauréat, puis des diplômes universitaires – est ainsi l'un des symboles privilégiés pour parvenir au statut de leader. Par son obtention, l'individu est reconnu de tous, aussi bien dans la communauté que dans la sphère de la société dominante. Il en est de même pour les capacités acquises au sein des ONG et des partis politiques, à l'heure où l'intégration croissante des communautés à la société environnante nécessite une « légitimité d'expertise » propre au « capital militant » (Matonti & Poupeau, 2004).

Les socialisations différenciées entre les courants politiques kataristes et syndicalistes de gauche entraînent ainsi une multiplication des leaders, mais aussi une concurrence entre ceux-ci pour le contrôle et le monopole de la définition du monde rural (Le Gouill, 2011 ; 2013). D'un côté, les leaders formés à l'IPTK fondent en 1979 la Fédération Syndicale Unique des Travailleurs Paysans du Nord Potosi, de tendance marxiste à ses débuts. De l'autre, les kataristes créent en 1993 la FAOINP, comme concurrente directe de l'organisation syndicale. Bien que se revendiquant de filiation « organique » avec l'organisation traditionnelle des communautés, ces deux organisations représentent une version plus moderne et plus politique de celle-ci, du fait que leurs représentants ont une connaissance des traditions indigènes, parfois davantage depuis le monde académique – avec une vision souvent sublimée – que depuis leur propre expérience dans le *thaki*. Ce rapport à la tradition et la capacité des leaders à revendiquer un capital « organique » sera à la fois la source de leur légitimité ou de leur déclasserment par des leaders concurrents (voir tableau 1).

Tableau 1 : Trajectoires de trois leaders paysans indigènes et évolution de leurs parcours



Noms des leaders de référence :

- Aurelio Ambrosio : Premier *mallku* de la FAOINP à réaliser le *thaki*
- Marcelino Gonzales : Membre historique du katarisme, fondateur de la FAOINP
- Félix Vasquez : considéré comme le leader historique de la Fédération syndicale

Plusieurs témoignages de *batailles de leaders* (selon une expression employée par l'un d'entre eux) ont été recueillis durant le travail de terrain. Ces batailles consistent en des débats vigoureux lors d'assemblées, mais il a été recensé d'autres cas de véritables affrontements physiques entre groupe rivaux après que le leader ait "mobilisé ses bases" jusqu'à en perdre parfois le contrôle, allant ainsi à l'encontre de l'intérêt général des groupes et du « rôle disciplinaire » du leader (Bourricaud, 1953). Les concurrences entre leaders sont également générationnelles. La démocratisation du système scolaire et l'accès à l'université ouvre un nouveau "statut temporaire" entre l'enfance et l'adulte, qui n'existait pas dans les communautés où on devenait adulte avec le mariage, à un âge précoce. Se construisent ainsi peu à peu la catégorie sociale de "jeunesse" et l'image du *jeune leader*. Le nouveau savoir acquis au sein des universités – principalement l'université nationale Siglo XX dans le cas du Nord Potosi – concurrence ainsi le savoir traditionnel au sein des communautés et celui des générations précédentes de leaders, à tel point qu'une organisation de jeunes naît dans les années 2000 sous le nom de Conseil des *Amautas*, c'est-à-dire le conseil de "ceux qui savent". Cette appellation de "*Amauta*" était traditionnellement utilisée dans les communautés pour désigner les anciens dont le savoir était lié à l'expérience. La définition du savoir devient ainsi un enjeu de lutte et de légitimité entre l'expérience de l'adulte et les capacités acquises à l'université par la jeunesse⁵.

Ces leaders s'affrontent ainsi selon leurs possessions en capital organique (lié à l'organisation), technique (lié à leur connaissance du monde des ONG) et scolaire ou culturel, et dans la conversion de ceux-ci en capital politique afin de contrôler le monde rural. La concurrence entre leaders intervient dans une concurrence entre champs pour la définition du monde social grâce au pouvoir symbolique acquis par les différents capitaux. De ce fait, au sein de chaque champ correspond un type de leader qui lutte pour la redéfinition de la hiérarchie des champs, et donc des espèces de capital. Ainsi, lorsqu'un leader est déclassé après avoir été concurrencé par des leaders issus d'un champ concurrent, il entreprend souvent une remise à niveau dans un nouveau champ de production du savoir afin de se reclasser et de relancer sa carrière militante (voir tableau 1).

5 Sous la pression des autorités de la FAOINP, l'organisation de jeunes est cependant amenée à changer de nom.

Le leader entre *poncho* et cravate

Les organisations indigènes sont ainsi traversées par deux systèmes concurrents de savoirs et de représentations. D'un côté, les autorités traditionnelles sont la charpente sociale de l'organisation indigène par la connaissance de la tradition qu'elles acquièrent à travers le "chemin des charges", même si elles n'ont pas de réel pouvoir décisionnel, celui-ci étant détenu par l'assemblée communautaire. De l'autre, le leader n'a pas une fonction institutionnelle au sein de l'organisation indigène traditionnelle, mais son statut de leader est reconnu par les membres de celle-ci, du fait des connaissances qu'il a acquises auprès des institutions du monde extérieur. Contrairement aux autorités traditionnelles, il détient un véritable pouvoir politique au sein de l'organisation en jouant de son statut et de ses connaissances pour orienter les débats lors des assemblées communautaires. Il nous faut maintenant analyser comment ces deux formes de savoirs et de représentations s'articulent et entrent en concurrence.

Pouvoir et légitimité du leader

Si, comme nous l'avons vu, les formations de chaque génération militante diffèrent selon les époques, des points communs les unissent. Toutes se retrouvent dans l'image du leader organique et dans une forme de « noblesse de l'engagement » (Siméant, 2001). Dans les histoires de vie recueillies, différents leaders indigènes évoquent les sacrifices de leur engagement : longue marche de communautés en communautés, rapport détaché à l'argent, coût (social et économique) de l'engagement, prise de risque, passage incessant entre deux mondes (de l'organique à l'ethno-bureaucrate) sans perdre la foi ni quitter le monde d'origine. L'engagement du leader se conçoit ainsi comme une « société d'honneur », c'est-à-dire la défense d'un univers de biens symboliques fondé sur le refoulement collectif de l'intérêt individuel (Bourdieu, 1994). Il se veut en ce sens assez proche de l'idéal-type de l'économie morale de la communauté que nous avons décrite dans la première partie de notre travail. Par sa situation "entre deux mondes", le leader doit en effet veiller plus que quiconque à sa légitimité en accentuant toujours plus le crédit qu'il accorde aux valeurs de l'économie morale de la communauté. Tout écart est rapidement sanctionné par la population qui l'accuse d'être passé « dans l'autre monde ». Il doit ainsi posséder, à lui seul, les attributs de "l'alliance du *poncho* et de cravate" symbolisée au sein du gouvernement par le duo Evo Morales et Alvaro Garcia Linera, c'est-à-dire posséder à la

fois le capital “organique” de son adhésion à l’organisation indigène et le capital “culturel” de son insertion au monde extérieur et dominant.

Ce lien avec le monde du groupe dominant « brouille les repères de classes », comme l’écrit Antonio Gramsci (1978). Cela engendre bien souvent des tensions et des incompréhensions entre les leaders et les bases sociales qu’ils représentent. La tension entre les deux mondes peut devenir une source de délégitimation utilisée par les leaders concurrents. Nous remarquons en effet que chaque leader déchu est accusé d’avoir passé “trop de temps” dans le monde adverse et d’avoir ainsi “rompu avec ses bases” et avec la tradition. Certains intellectuels indigènes – plus proches de l’“élite” par leur inscription dans la société environnante – reviennent de manière stratégique dans leur communauté uniquement lors des réunions importantes, afin d’orienter le groupe qu’ils représentaient en tant que leader et de conserver leur légitimité locale. Il a été également possible d’observer certaines stratégies mises en place par les leaders pour orienter les débats au sein des communautés, sans avoir l’air de les influencer. Certains leaders se partagent la parole pour ne pas la monopoliser, afin de faire primer leur sincérité et leur désintéressement. Ces normes représentent en effet les idéaux de la communauté auxquels ils doivent se soumettre (consensus, parole collective). Cela ne les empêche pas de se réunir en amont, par petits groupes, de manière clandestine, pour aiguïser leur argumentation et convaincre les autres leaders de l’orientation des débats. Comme l’indique François Bourricaud, « la dévotion du leader aux valeurs du groupe est une condition essentielle de son autorité » (Bourricaud, 1953 : 452). Le leader doit ainsi maintenir les valeurs de l’économie morale de la communauté tout en affirmant une certaine réussite sociale qui convainc le groupe de se laisser porter par lui et d’espérer un futur meilleur, car lui y est parvenu, en tant qu’individu, et qu’il connaît donc le chemin.

Malgré ces stratégies, les leaders se distinguent de l’économie morale de la communauté par le fait qu’en tant que “professionnels”, ils attendent de leur engagement une rémunération, interdite au sein des communautés. Cet élément, central pour différencier l’autorité traditionnelle du leader, est défini par Hélène Combes (2011) comme l’économie morale du militantisme. Du fait de leur insertion croissante à la société environnante, les organisations indigènes ne peuvent se passer de leurs leaders – c’est-à-dire de leurs membres les mieux dotés en savoirs multiples – et doivent de ce fait leur fournir des postes rémunérés au sein de leur réseau d’ONG ou des institutions politiques qu’elles contrôlent, sans quoi ils risqueraient de quitter l’organisation pour une concurrente ou de chercher une possible ascension sociale en ville. Si cette logique de rémunération est acceptée par les organisations sociales, la tension entre ces deux économies morales est

compensée par des formes de redistribution propre à l'économie morale de la communauté. L'enquête de terrain a ainsi montré que l'obtention d'un emploi, et donc d'une rémunération, au nom de l'organisation – que ce soit comme technicien de l'organisation (avocat par exemple), courtier auprès d'ONG, ou des postes politiques, comme nous le verrons plus tard – conduit les bénéficiaires à offrir des repas lors de certains voyages, à verser directement une partie de leur salaire à l'organisation ou à impulser des projets de développement pour le groupe qu'ils représentent, selon une logique corporatiste et clientéliste.

L'"instrumentation de la tradition"

Par les réseaux clientélistes qu'il entretient, le leader possède ainsi "ses bases" – que celles-ci viennent des relations de parenté, territoriales ou politiques –, c'est-à-dire une force de mobilisation dont il s'approprie la parole – ou le silence – par un travail de représentation et de redistribution. Ces réseaux clientélistes existaient déjà traditionnellement dans les communautés, avec une élite économique qui pouvait manipuler l'opinion publique par des actes de générosité, comme nous l'avons vu dans la première partie. Le leader actuel se différencie de l'ancienne élite traditionnelle indigène par son insertion dans le monde extérieur et des possibilités nouvelles d'ascension sociale.

Le pouvoir du leader ne s'inscrit pas uniquement dans sa capacité à orienter et à contrôler les débats durant les assemblées communautaires, il a aussi des répercussions jusque dans l'organisation indigène à mesure que celle-ci s'articule avec le monde extérieur. Les autorités traditionnelles sont ainsi amenées à jouer un rôle d'articulation croissant avec les institutions publiques et privées extérieures aux communautés, notamment les municipalités⁶, pour établir les projets de développement à destination du monde rural. Alors que, dans les communautés, la gestion se cantonnait auparavant aux affaires internes – gestion des parcelles, des conflits et quelques relations avec la société environnante – l'articulation avec le monde extérieur nécessite, quant à elle, des connaissances et savoir-faire administratifs et techniques importants. Progressivement, les organisations indigènes se lancent également dans le jeu démocratique pour conquérir les mairies, en

6 En 1993, sous l'influence des politiques multiculturelles internationales, l'État promeut un processus de démocratie participative qui fait des municipalités les garantes du développement local. Les communautés indigènes sont reconnues par l'État et sont conduites à jouer un rôle de planification du développement.

cherchant à nommer leurs candidats selon leurs formes de « démocratie communautaire ». Cette « indigénisation » de la vie politique (Lacroix, 2009) s'institutionnalise avec la nouvelle constitution politique de l'État de 2009, qui reconnaît l'Autonomie indigène originaire paysanne (AIOC). Celle-ci doit permettre aux organisations indigènes d'élire leur maire et conseillers municipaux selon leurs « traditions ancestrales », c'est-à-dire d'après le *thaki*, des assemblées communautaires, sans parti politique, et selon le principe de rotation entre *ayllus* à chaque gestion municipale.

Cette intégration accrue à la société environnante a entraîné de profonds débats au sein des communautés pour savoir si ces normes (savoir traditionnel, chemin des charges) étaient les plus adéquates pour l'autogouvernement. Des débats vont ainsi diviser les *ayllus* entre élire – que ce soit comme autorités traditionnelles des *ayllus* ou comme candidats à la mairie – les personnes ayant accompli le *thaki* et dont le savoir est axé sur la tradition ou, au contraire, des leaders n'ayant pas forcément passé la totalité du “chemin des charges” mais possédant des capitaux culturels et techniques. Dans la plupart des cas, se met en place une hybridation de l'économie morale des communautés et de l'économie morale du militantisme, c'est-à-dire que les autorités traditionnelles des *ayllus* et candidats au poste de maire sont soumis à la rotation entre *ayllus*, nommés par des assemblées communautaires : ils doivent posséder non seulement un capital « organique » mais également les attributs du leader, c'est-à-dire des savoirs multiples à des fins politiques. La coutume apparaît ainsi comme un « champ de conflit et de négociation », dans lequel l'application des normes est flexible et change selon les circonstances et en fonction des rapports de force à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté (Recondo, 2009).

Si l'évolution de la “coutume” n'est pas en soi une nouveauté, les organisations indigènes ayant connu de nombreuses adaptations à la société dominante au cours de l'histoire, l'émergence des leaders remet en cause le principe même du pouvoir, dissous dans l'assemblée communautaire et la tradition. En effet, si traditionnellement toute personne peut devenir autorité selon le modèle de rotation, toutes ne peuvent pas devenir leader car elles ne peuvent prétendre aux savoirs nécessaires à l'obtention de ce statut. On se retrouve ainsi dans une forme d'instrumentalisation de la tradition par le leader qui, tout en prétendant la maintenir pour être légitime, la vide de son aspect essentiel : la dissolution du pouvoir dans le collectif.

Conclusion

Acteur “informel” de l’organisation indigène, du fait qu’il n’a pas une existence institutionnelle et qu’il est seulement défini comme tel par les autres et par lui-même, le leader n’en est pas moins devenu un acteur central de la vie politique. Il symbolise à lui seul les profondes évolutions que connaissent les communautés indigènes du pays. Peut-être pouvons-nous même voir dans ce processus une des origines des changements politiques que traverse la Bolivie depuis la victoire d’Evo Morales. En effet, si le président bolivien arbore un discours méfiant auprès des ONG, du multiculturalisme international et des lois “néolibérales” des réformes démocratiques des années 1990, la plupart des ministres et hauts responsables d’origine paysanne indigène de son gouvernement ont été formés dans les ONG et les écoles du groupe dominant. Si cette formation au sein des institutions du groupe dominant enferme les revendications dans les cadres imposés par celui-ci, le système a plus à craindre des subordonnés ayant assimilé les valeurs hégémoniques dominantes, qui peuvent les retourner contre lui, du fait qu’ils « ne servent jamais vraiment les intérêts des dominants que par surcroît et qui menacent toujours de détourner à leur profit le pouvoir de définition du monde social qu’ils détiennent par délégation » (Bourdieu, 1977 : 409). C’est dans ce cadre que peut s’expliquer la vitalité du mouvement indigène en Bolivie grâce à l’émergence du leader, qui se caractérise par les capitaux scolaire, culturel, technique mais aussi organique, c’est-à-dire par un apprentissage multiple qui lui confère un « capital militant » (Matonti & Poupeau, 2004).

La croissante pénétration du marché accentue les différenciations sociales internes aux communautés – qu’elles soient économique, politique ou symbolique –, entraînant une multiplicité des appartenances et la construction de multiples groupes d’intérêts. Si l’autorité traditionnelle exercée par le couple marié reste la garante de l’unité de la communauté, les leaders représentent parfois des sous-groupes à l’intérieur de celle-ci ou des groupes plus larges vers le monde extérieur. Le leader se distingue ainsi par sa capacité à changer d’échelle et de territorialité. Il doit fidélité et loyauté envers le groupe qu’il représente et doit avoir des aptitudes à accomplir correctement les activités pour lesquelles il a été reconnu, c’est-à-dire obtenir des avantages pour le groupe qu’il représente. Le leader de la communauté doit en ce sens maintenir l’unité de son « groupe profane » (Bourdieu, 1981), tout en le mobilisant pour parvenir à dominer les leaders des groupes rivaux, sans aller contre l’intérêt général. Ont été rencontrés à ce sujet plusieurs exemples, où le leader perdait le contrôle de sa base qui s’engageait dans une lutte parfois violente contre l’opposant, en nuisant tout autant à la légitimité du leader qu’au but recherché.

Même si les leaders sont entrés dans une stratégie propre à renforcer le groupe qu'ils représentent, ils peuvent donc aussi être amenés à protéger les intérêts du groupe des leaders dans son ensemble. C'est dans ce sens que les leaders établissent des stratégies entre eux, durant les assemblées ou en organisant des réunions clandestines, afin de planifier les orientations que prendront les assemblées. Si la lutte entre leaders peut parfois être féroce – voire violente –, des alliances se font pour maintenir leur statut informel tout en manipulant les traditions et “us et coutumes”. Faut-il y voir une manipulation par les leaders d'une base passive? L'analyse de l'économie morale et des formes de résistances paysannes de James Scott (2008) nous permet également de voir les traditions et “us et coutumes” comme des instruments de contrôle des leaders par les bases sociales. De la même manière que les subalternes pouvaient construire des « espaces d'autonomies relatives » (*ibid.*) face au groupe dominant, l'économie morale des communautés apparaît dans notre cas comme un outil pour écarter, au nom de la tradition, le leader qui agirait de manière autoritaire ou ne répondrait plus aux attentes du groupe. Le leader peut ainsi être accusé d'avoir franchi la frontière séparant le monde sacré indigène – qu'il a lui-même contribué à définir – du monde extérieur profane. Ainsi, si le leader se distingue de la tradition par le nouveau rapport au pouvoir et au savoir qu'il représente, il contribue cependant à la maintenir, de manière plus ou moins réinventée, en en faisant la source de sa légitimité.

Bibliographie

- AGRIKOLIANSKY (E.), 2009, « Leaders », in O. Fillieule, *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Paris, Presses de Sciences Po, pp. 319-326.
- BOCCARA (G.), 2010, « Cet obscur objet du désir multiculturel », *Nuevo Mundo/ Mundos Nuevos, E-Revue*, n° 10, <<http://nuevomundo.revues.org/59975>>.
- BOURDIEU (P.), 1977, « Sur le pouvoir symbolique », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 32, n° 3, pp. 405-411.
- BOURDIEU (P.), 1981, « La représentation politique. Éléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, fév.-mars, vol. 36-37, pp. 3-24.
- BOURDIEU (P.), 1994, *Raisons Pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURRICAUD (F.), 1953, « La sociologie du “leadership” et son application à la théorie politique », *Revue française de science politique*, n° 3, pp. 445-470.
- CLASTRES (P.), 1974, *La société contre l'État*, Paris, Minuit, coll. « Critique ».
- COMBES (H.), 2011, *Faire parti. Trajectoires de gauche au Mexique*, Paris, Karthala.

- DELFOUR (C.), 2005, « Populisme et gestion national-populaire du pouvoir en Bolivie : l'expérience du Mouvement Nationaliste Révolutionnaire – MNR - (1952-1964) », *Amnis*, n° 5, <<http://amnis.revues.org/1039>>.
- DO ALTO (H.), 2011, « Un parti paysan dans la ville en Bolivie : le Mouvement vers le Socialisme (MAS) à La Paz (2005-2010) », *Revue d'Études en Agriculture et Environnement*, vol. 92, n° 4, pp. 389-416.
- DUNKERLEY (J.), 2003, *Rebelión en las venas*, La Paz, Plural.
- FERNÁNDEZ OSCO (M.), 2004, *La ley del ayllu. Jach'a justicia y jisk'a justicia (justicia mayor y justicia menor) en comunidades aymaras*, La Paz, PIEB.
- FERNÁNDEZ (B.), 2011, « Pues los indígenas hablaron por sí solo sus propios discursos y por medio de sus propios intelectuales: primeras aproximaciones a los intelectuales indígenas en el Ecuador contemporáneo », *Cuadernos Interculturales*, n° 17, pp. 33-52.
- FILLIEULE (O.), 2001, « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. Post scriptum », *Revue française de science politique*, vol. 51, pp. 199-215.
- GALINIER (J.) & MOLINIE (A.), 2006, *Les néo-indiens. Une religion du III^e millénaire*, Paris, Odile Jacob.
- GRAMSCI (A.), 1978, *Cahier de prison. 10-13*, Paris, Gallimard.
- LACROIX (L.), 2009, « Décentralisation, participation et ethnicisation en Bolivie (1994-2005) », in H. Mazurek (dir.), *Gobernabilidad y gobernanza de los territorios en América Latina*, IFEA, CESU, IRD, pp. 313-350.
- LE GOUILL (C.), 2011, « L'ethnicisation des luttes pour le pouvoir local en Bolivie. La conquête du monde rural dans le Nord Potosí », *Revue d'Étude en Agriculture et Environnement*, vol. 92, n° 4, pp. 363-387.
- LE GOUILL (C.), 2013, « Je ne suis pas ton compagnon mon frère. *Ayllus*, syndicats et méfis : construction de l'altérité et changement social dans le Nord Potosí, Bolivie », Thèse de Sociologie, Paris3-IHEAL.
- MARTINEZ (F.), 1998, « La peur blanche : un moteur de la politique éducative libérale en Bolivie (1899-1920) », *Bulletin de l'IFEA*, t. 27, n° 2, pp. 265-283.
- MATONTI (F.) & POUPEAU (F.), 2004, « Le capital militant. Essai de définition », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 155, pp. 5-12.
- OLIVIER DE SARDAN (J.-P.), 1995, *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*, Paris, APAD-Karthala.
- RAPPAPORT (J.), 2007, « Intelectuales públicos indígenas en América Latina: una aproximación comparativa », *Revista Latinoamericana*, vol. LXXIII, n° 220, pp. 615-630.
- RASNAKE (R.), 1989, *Autoridad y poder en los Andes. Los Kuraqkuna de Yura*, La Paz, HISBOL.

- RECONDO (D.), 2009, *La démocratie mexicaine en terres indiennes*. Paris, Karthala & CERI, coll. « Recherches internationales ».
- RIVERA CUSICANQUI (S.), 1984, *Oprimidos pero no vencidos*, La Paz, HISBOL.
- RIVERA CUSICANQUI (S.), 2012, « De Tupak Katari a Evo Morales. Política indígena en los Andes », Séminaire de G. Rivière et P. Absi, *Anthropologie des sociétés andines*, Paris, EHESS, 3 avril.
- RIVIERE (G.), 2007, « *Amtat jan amtata...* Caciques et Mallku dans les communautés aymara du Carangas (Bolivie) », in A. Ariel et L. Lewinski (dir.), *Jeux de mémoires, enjeux d'identités. Autour de l'histoire souterraine des Amériques. Mélanges offerts à Nathan Wachtel*, Paris, L'Harmattan, pp. 71-100.
- ROCHA (J.-A.), 1999, *Con el ojo de adelante y con el ojo de atrás. Ideología étnica, el poder y lo político entre los Quechuas de Cochabamba (1935-1952)*, La Paz, CID, Plural, UCB, UMSS.
- RODRIGUEZ CARMORA (A.), 2009, *El proyectorado. Bolivia tras 20 años de ayuda externa*, La Paz, Plural.
- SCOTT (J.), 1976, *The moral economy of the peasant. Rebellion and subsistence in Southeast Asia*, New Haven and London, Yale University Press.
- SCOTT (J.), 2008, *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, Éditions Amsterdam.
- SIMEANT (J.), 2001, « Entrer, rester en humanitaire : des fondateurs de MSF aux membres actuels des ONG médicales françaises », *Revue française de science politique*, vol. 51, pp. 47-72.
- SPEEDING (A.), 1994, *Wachu wachu. Cultivo de coca e identidad en los Yungas de La Paz*, La Paz, HISBOL, CIPCA.
- STEFANONI (O.) & DO ALTO (H.), 2006, *Evo Morales, de la coca al palacio. Una oportunidad para la izquierda indígena*, La Paz, Malatesta.
- TICONA (E.) & ALBO (X.), 1997, *Jesús de Machaca: la marka rebelde. La lucha por el poder comunal*, La Paz, CEDOIN-CIPCA.
- TOURAINÉ (A.), 1988, *La parole et le sang. Politique et société en Amérique latine*, Paris, Odile Jacob.
- WOLF (E.), 1974, *Les guerres paysannes au 20^e siècle*, Paris, François Maspero.
- ZALLES CUETO (A.), 2000, « Educación y movilidad social en la sociedad rural boliviana », *Nueva Sociedad*, n° 165, pp. 134-147.
- ZAPATA (C.), 2005, « Origen y función de los intelectuales indígenas », *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, n° 4, pp. 65-87.

Les diplômés en langue arabe au sein de l'élite sénégalaise : du symbolique à l'académique

Hamidou DIA*

Le Sénégal contemporain compte plusieurs systèmes d'éducation et de formation ; les apprentissages s'y déroulent en différentes langues de portée internationale (Diallo, 2000 ; Dumont, 1983). Le français est l'apanage de l'école classique et, en même temps, le médium de l'administration publique. L'arabe fait l'objet d'un usage marginal dans le système éducatif officiel mais, en tant que langue par excellence des études religieuses musulmanes, très développées dans le pays – 95 % des Sénégalais sont musulmans –, son enseignement occupe une place importante. Faute de statistiques officielles précises, certains auteurs évoquent le chiffre de 6040 *daaras*¹ (Lewandoski & Niane, 2013), mais leur nombre est vraisemblablement supérieur. Les statistiques relatives aux écoles franco-arabes sont en revanche plus fiables. En 2010, 175 écoles publiques de ce type au niveau élémentaire ont été recensées (MEPEMSLN, 2011), alors que le nombre d'écoles privées dispensant des enseignements dans les deux langues et reconnues était estimé à 233 (*ibid.*). Le secteur de l'enseignement supérieur compte pour sa part

* Sociologue, IRD, UMR 196 Ceped Université Paris Descartes/IRD. E-mail : hamidou.dia@ird.fr

1 *Daara* est un mot de langue wolof qui peut se traduire par : école coranique. Il existe deux grandes catégories d'écoles islamiques au Sénégal : les *daaras* et les medersas (les premières étant les plus répandues). Dans les *daaras* est enseigné le Coran, en même temps qu'y est instituée une initiation à la vie spirituelle. La pédagogie est fondée sur l'oralité. Les medersas dispensent des sciences religieuses et l'arabe littéraire. Leur mode d'organisation ressemble dans bien des cas à celle de l'institution scolaire. Il existe quatre modèles de *daaras* : traditionnels avec internat ; traditionnels sans internat ; modernisés et modernes. Pour une typologie plus détaillée, voir D'Aoust, 2013.

une demi-douzaine d'universités privées dispensant un enseignement entièrement ou partiellement en langue arabe, mais également des départements d'arabe dans des universités publiques, comme l'université publique Cheikh Anta Diop, la plus importante du pays. L'enseignement arabo-islamique non officiel et le système scolaire étatique forment des élèves et étudiants à des compétences essentiellement linguistiques et théologiques en arabe (Sall, 2009). À côté de cette offre éducative au Sénégal, des élèves et étudiants partent se former dans les pays arabo-musulmans : Égypte, Maroc, Tunisie, Libye, Liban, Arabie Saoudite, Koweït, Turquie, Irak et Iran principalement². En consacrant le français langue officielle, le Sénégal indépendant a professionnellement privilégié les lettrés issus du système scolaire hérité de la colonisation (Sall, 2009). De même, l'accès à la souveraineté a conforté l'influence des francophones dans la conception et la conduite des politiques publiques, l'université constituant un lieu privilégié de la valorisation, de l'apprentissage et de la délivrance de titres en français (Sy, 2013 ; Sall, 2012 ; Diagne, 2012).

Les confréries d'inspiration soufie, les organisations réformistes, les diplômés en langue arabe contestent à cet égard et de façon de plus en plus appuyée le sort réservé aux « intellectuels non europhones », c'est-à-dire ne relevant pas de systèmes de formation occidentaux (Kane, 2003). Deux éléments concourent à l'intensification du débat sur le sujet : en premier lieu, l'accentuation de la libéralisation de l'éducation depuis le début de la décennie 2000, qui se traduit par un développement de l'enseignement arabo-islamique ; en second lieu, la décision des pouvoirs publics sénégalais d'inscrire les élèves des systèmes de formation non officiels dans les statistiques relatives aux taux de scolarisation pour répondre aux injonctions internationales d'une École pour tous (EPT) et aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) (Lewandowski & Niane, 2013 ; Lewandowski, 2011).

Cet article étudie les évolutions de la place, au Sénégal, des détenteurs de titres scolaires et universitaires obtenus localement et/ou à l'étranger en langue arabe. Nous privilégions ici l'usage du terme « arabophones » à celui d'« arabisants »,

2 Il est très difficile d'obtenir des chiffres officiels sur les étudiants sénégalais dans les pays musulmans. De rares statistiques sont disponibles sur les Sénégalais diplômés d'Égypte grâce aux travaux de M. Y. Sall (elles sont citées dans ce texte). Le hors-série n° 7 des *Notes de Campus France* daté de juin 2013, s'appuyant sur des chiffres de l'Unesco, indique que le Maroc était le troisième pays d'accueil des étudiants sénégalais en 2010, avec 504 étudiants (chiffres très probablement largement en deçà de la réalité).

pour mettre à distance ses connotations parfois stigmatisantes. S'inscrivant dans une optique de sociologie historique, cette étude propose des hypothèses explicatives de l'isolement institutionnel des arabophones depuis l'indépendance du Sénégal. Ce faisant, nous analysons les représentations dominantes de la langue arabe au Sénégal et sa difficile dissociation avec le sacré dans le sens commun. Nous examinons pour cela les processus de formation des arabophones dans tous les systèmes éducatifs en contexte sénégalais pour montrer en quoi leurs caractéristiques les mettent en décalage avec les normes implicites et explicites d'employabilité dans la fonction publique. Nous abordons également les moyens utilisés par les arabophones intégrés dans l'enseignement supérieur qui portent la revendication d'une reconnaissance plus large de leur statut de cadres et d'universitaires, par conséquent de leurs compétences, mais en délaissant le vocable islamique, notamment dans sa version contestataire; nous montrons ainsi l'avènement, au tournant des années 2000, de l'ère des arabophones que l'on qualifiera de "décomplexés". Enfin, ce texte défend la thèse d'un début de consécration de ces arabophones comme membres des élites, notamment académiques, et d'amorce d'un processus poussé de jonction entre le système scolaire officiel et une partie de l'enseignement arabo-musulman, au début de la décennie 2010, par une politique d'alliance efficace de ces universitaires diplômés en arabe avec certaines fractions maraboutiques et des composantes de la société civile (intellectuels, ONG, etc.), voire des franges actives mais minoritaires de la classe politique.

L'étude porte sur des diplômés en langue arabe formés au Sénégal et à l'étranger dans les systèmes formels, mais aussi sur d'anciens pensionnaires des écoles coraniques, à partir d'entretiens (33 récits de vie), réalisés en 2010, auprès de Sénégalais diplômés des pays arabes, et d'une enquête ethnographique sur l'enseignement arabophone, menée en 2013, sur la base des contacts obtenus dans l'étude précédente. Par ailleurs, l'article s'appuie sur les connaissances (par entretiens et observations) accumulées dans le cadre d'études sur les migrations internationales sénégalaises depuis 2003. Il mobilise enfin des documents tirés de la presse écrite sénégalaise, d'une exploitation de sites internet ou d'archives sonores, ou encore de livres autobiographiques.

Les arabophones : des lettrés aux marges de l'État

Les arabophones ne constituent pas une catégorie homogène, en ce qu'ils ne relèvent pas tous de cadres de socialisation éducative identiques. Certains sont formés dans les écoles coraniques (Charlier, 2004), d'autres obtiennent des titres

dans l'enseignement privé confessionnel musulman reconnu et/ou toléré par l'État (Bianchini, 2004). Une troisième composante enfin suit des cours au sein du système scolaire officiel : ces élèves et étudiants ont des compétences linguistiques à la fois en français et en arabe (Niang, 2003). Les établissements dispensant des enseignements dans les deux langues sont toutefois peu nombreux, de sorte que les individus bilingues en langues d'influence internationale comme le français ou l'anglais sont minoritaires chez les arabophones.

Dès l'accès à l'indépendance, se pose au Sénégal la question de l'intégration de ces arabophones. Le débat trouve alors écho au sein d'une société où la majorité des individus se déclarent musulmans, l'arabe étant le principal médium du message islamique (Gomez-Perez, 2005). Le système politique sénégalais lui-même intègre les confréries religieuses musulmanes comme un de ses moteurs : ces organisations concourent à la paix sociale en faisant l'interface entre les gouvernants et une importante partie des populations ne disposant pas d'un accès direct à l'appareil d'État (Piga, 2002).

Le pays forme beaucoup de jeunes en arabe, certains bénéficiant de bourses de l'État sénégalais ou d'autres pays pour poursuivre leurs études dans les pays du Maghreb et du Moyen-Orient : à titre d'exemple, 689 Sénégalais ont obtenu l'équivalent d'un master 2 à l'université d'Al-Azhar entre 1961 et 2005 (Sall, 2009). Pourtant, le poids socio-politique des organisations religieuses islamiques et le sens attaché à l'arabe dans le vécu quotidien des Sénégalais trouvent difficilement une traduction en termes d'intégration dans les corps de l'État : la fonction publique réserve une place minimale aux enseignants arabophones, en particulier dans les cycles primaire et secondaire. Cette marginalisation de fait est liée à une série de facteurs historiques et politiques. Elle tient d'abord aux caractéristiques de l'État sénégalais naissant en 1960, qui conforte le français comme langue officielle ; de fait l'appareil d'État – pouvoir, institutions publiques – fait l'objet d'un investissement massif par les diplômés en langue française formés dans le pays ou en France (Niane, 2011). Certains auteurs sénégalais sont même consacrés en France, comme Léopold Sédar Senghor, écrivain, poète, agrégé de grammaire, co-concepteur de la négritude avec Aimé Césaire, grand défenseur des lettres françaises et élu à l'Académie française en 1984 (Vaillant, 2006). Au cours des débats post-indépendance, l'écrivain se prononce nettement en faveur du français comme langue officielle, à la fois du fait de sa formation et par pragmatisme. Catholique déclaré et pratiquant, Senghor compose avec les confréries religieuses soufies, mais se méfie d'un islamisme perçu comme conflictuel ; à sa suite, l'État tient à distance les étudiants diplômés des pays arabes porteurs d'un discours

religieux offensif (Ndiaye, 1982). Le nationalisme panarabe dans sa version nassérienne, comme le socialisme scientifique venu des pays de l'Est dans un contexte de guerre froide, sont combattus : les étudiants formés dans les pays arabes et les pays de l'ex-bloc soviétique sont alors victimes d'ostracisme et tenus hors d'accès aux emplois publics (Bathily, 1992). Ce contexte post-colonial fait de suspicions et de confrontation ouverte ou feutrée se nourrit aussi de la hantise que suscite, chez les élites francophones, le souvenir des grands mouvements de résistance à la colonisation entre le XIX^e et le début du XX^e siècle. Certes les soulèvements locaux sont alors initiés par les aristocraties locales menacées, mais ce sont les lettrés arabophones, religieux, qui en ont été les théoriciens et les artisans les plus déterminés (Robinson, 1988 ; Bousbina, 1996). De ce fait, les revendications et les mouvements se structurant autour de l'arabe et/ou de l'islam sont considérés comme suspects par les élites gouvernantes majoritairement francophones.

Les représentations dominantes des "arabophones"

Outre une marginalisation institutionnelle de fait, l'imaginaire social véhicule des représentations stéréotypées des détenteurs de titres scolaires et académiques en langue arabe. Dans le Sénégal contemporain, l'arabe est considéré comme consubstantiel à l'islam : il ne peut véhiculer qu'un message de type divin et les règles qui lui sont connexes. Cela explique la spécialisation professionnelle des arabophones : ils ne peuvent être que prédicateurs, exégètes des textes religieux, imams ou enseignants. Les arabophones rencontrés à Dakar reviennent souvent sur ces représentations :

« Quand je dis que j'ai fait mes études au Maroc, les gens se mettent tout de suite à me parler de religion. Ils me bombardent de questions sur le droit musulman... Ils ne se demandent même pas quelles études j'ai faites. Ils veulent que je les aide à comprendre les règles : comment s'habiller ? Comment préparer une prière ? Quoi réciter le jour ou la nuit ? Comment prier pour les morts ? Et quand je suis avec des amis, c'est inévitable : ils me demandent de guider la prière... Pourtant, je répète à l'envie que je suis interprète, que je ne connais pas plus que ça la religion. J'ai appris la langue, pas le droit musulman » (A. S., interprète, Dakar).

L'arabe, langue du religieux, serait incapable de véhiculer des sciences et des savoirs profanes. M. P. est né en 1972 à Dakar où il a fait ses études primaires et secondaires dans un lycée franco-arabe de la capitale sénégalaise.

Titulaire d'un baccalauréat, il part faire ses études en Tunisie d'où il revient en 1998 muni d'un diplôme d'ingénieur. Aujourd'hui, il est à la tête d'une PME de sous-traitance dans le domaine de la téléphonie mobile. Au cours d'un entretien au siège de son entreprise, il fait part des *a priori* de ses employés, des techniciens formés au Sénégal et recrutés sur place, quand ils ont découvert qu'il avait fait ses études supérieures en arabe dans la capitale tunisienne :

« Mes employés, qui sont pourtant des gens qui ont des brevets de technicien supérieur, eux-mêmes ont des préjugés. Quand ils ont appris que j'avais fait des études en arabe, ils n'en revenaient pas. Ils ne comprenaient pas que je porte des jeans, que je fume des cigarettes, que je serre la main aux femmes, que je ne fasse pas mes prières à l'heure précise à la mosquée d'à côté, que je ne porte pas une barbe, que je ne fasse pas en permanence des citations du Coran... Ils étaient surpris. Pour eux, quand on a fait une formation en arabe, c'est qu'on est un dévot... S'ils savaient comment on vit dans les pays arabes... J'ai vécu à Tunis, je sais de quoi je parle » (M. P., ingénieur, Dakar).

La formation en langue arabe irait de pair avec des pratiques culturelles, l'affichage d'un style vestimentaire particulier, un certain hexis, l'usage de compétences juridiques spécifiques. À cela s'ajoute le fait que les arabophones ne sont pas considérés comme ayant eu la même formation que les autres diplômés :

« Quand je discute avec les autres collègues, je vois tout de suite, malgré les précautions oratoires et le contrôle policé des gestes, qu'ils affichent un complexe de supériorité. Pour eux, nous ne conceptualisons pas, nous ne faisons que répéter des règles. Ils ne voient pas que nous suivons les mêmes compétitions, que nous passons les mêmes concours pour devenir enseignant. Un collègue m'a dit le plus sérieusement du monde que nous ne réfléchissons pas, et que donc pour nous ce n'est pas difficile de préparer un cours. C'est un prof d'histoire. Nous nous croisons chaque semaine à la salle des profs » (Z. D., professeur d'arabe dans un collège, Dakar).

Le rapport à l'écriture arabe entre dans ce même type de considérations : elle ne serait que le vecteur de la religion.

« [...] C'est irrationnel. Beaucoup de Sénégalais pensent que l'arabe, c'est le sacré. L'écriture est vénérée. Or il est difficile de faire science dans une attitude d'adoration. Un livre de poésie qui n'a rien à voir avec la religion peut être assimilé à un texte sacré ! Idem pour un journal people en arabe ! Donc les gens n'ont pas de distance vis-à-vis de la langue. C'est difficile de faire comprendre que c'est une langue comme toutes les autres : on peut adorer Dieu avec ; on

peut insulter avec; on peut réfléchir avec; on peut écrire avec; on peut vendre avec, etc... » (D. K., contractuel dans une université privée, Dakar)

La langue arabe est perçue comme un outil de communication essentiellement sacré. Dans l'orientation des apprenants d'ailleurs, le choix de l'enseignement arabo-islamique répond en partie à des injonctions religieuses familiales, alors même qu'elles ne sont pas formulées de façon explicite. L'arabe est gage d'une pratique plus informée du culte. Une grande partie des arabophones peinent ainsi à faire reconnaître la valeur professionnelle de leurs diplômés.

La formation des arabophones diplômés :
un parcours parsemé d'obstacles

Les arabophones détenteurs de titres universitaires ont pour la plupart été scolarisés dans les établissements d'enseignement privés sénégalais, notamment dans les écoles franco-arabes. Certains viennent de l'unique institution publique de ce type dans l'enseignement secondaire général sénégalais, le lycée Cheikh Fadilou Mbacké, situé dans un quartier résidentiel de Dakar, le Point E. Créé en 1965 pour former des instituteurs arabophones et érigé en lycée en 2000, l'établissement a formé de nombreuses figures publiques sénégalaises parfaitement bilingues en arabe et en français, comme Babacar Samb, ancien ambassadeur et enseignant au département d'arabe de l'UCAD, Sidy Lamine Niasse, patron d'un des plus puissants groupes de presse privés sénégalais, *Walfadjri*, ou encore Mamadou Malaye Diop, un des présentateurs vedettes du journal télévisé de la première chaîne publique sénégalaise à la fin des années 1980 et au début des années 1990 (Entretien avec M. B. D., proviseur du lycée, Dakar, 7 décembre 2010). C'est seulement au début de la décennie 2010 que l'État implante, à titre expérimental, 19 collèges franco-arabes : seuls 4 sont réellement fonctionnels, les 15 autres étant des "sous abris provisoires", sans infrastructures dédiées (Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal, 2013 : 36).

Les détenteurs de tels titres universitaires sont à la pointe des revendications sur le statut des arabophones : ils en constituent l'élite, au sens où certains d'entre eux sont reconnus et employés par l'État au sommet du système éducatif, ou sont actifs dans la création d'institutions universitaires dans le privé. Néanmoins, les trajectoires de la plupart des lauréats de l'enseignement musulman révèlent une série de handicaps structurellement liés à cet enseignement, dont le chômage ou la reconversion dans des activités qui ne relèvent pas de leur formation, comme

le commerce, le transport urbain, l'enseignement précarisé dans le secteur privé confessionnel musulman, constituent le point d'orgue.

Le premier de ces handicaps est la norme en termes d'âge scolaire. La plupart de ceux qui ont rejoint les écoles franco-arabes privées avant l'intensification de la libéralisation de l'enseignement arabo-musulman des années 2000, se sont en effet inscrits à l'école primaire à un âge avancé et sont restés assez longtemps dans les foyers d'éducation coranique avant d'envisager la fréquentation d'écoles privées exclusivement en langue arabe ou avec des modules en français. Si le détour par l'école coranique permet de se familiariser avec les textes religieux, il augmente le nombre d'années consacrées aux apprentissages.

S. D. en constitue un bon exemple. Né en 1970 dans la moyenne vallée du fleuve Sénégal, il entame l'apprentissage du Coran aux alentours de l'âge de 6 ans. Il passe sept ans dans la plus grande école coranique de son village avant de s'installer à Dakar au milieu des années 1980. Hébergé par son oncle enseignant en langue arabe, il s'inscrit à des cours du soir dans un institut privé d'éducation islamique pendant une année. En 1985, il est autorisé à s'inscrire en 6^e dans un collège franco-arabe à l'âge de 15 ans, suite à des tests de niveau. Il obtient l'équivalent du brevet au bout de quatre ans. En 1992, il obtient le baccalauréat franco-arabe, toujours dans un établissement privé. Il décroche une bourse d'études pour l'Égypte. Arrivé sur place, il doit passer à nouveau des tests, car ni le Sénégal, ni l'Égypte ne reconnaissent son baccalauréat. À la fin du test, il est obligé de s'inscrire en première année du collège en Égypte à l'âge de... 22 ans. Alors qu'il cherchait à valoriser sa formation en arabe, l'évaluation par les autorités éducatives égyptiennes de ses diplômes le contraint à refaire un cycle qu'il pensait avoir accompli. Il poursuit quand même sa scolarité et obtient un doctorat au terme de dix-neuf ans de présence au Caire. Rentré au Sénégal en 2009, il peine à trouver du travail :

« Je fais quelques vacances par-ci, par-là, je donne des cours privés d'arabe dans des familles. On me rémunère à l'heure. C'est très dur. Je fais jouer toutes sortes de relations, mais je n'y arrive pas pour l'instant. Nous sommes des croyants, donc on s'en remet à Dieu, mais c'est un gâchis. On perd beaucoup de temps dans nos formations, et ce n'est pas reconnu. L'État du Sénégal ne fait rien en ce sens. Beaucoup de Sénégalais sont concernés pourtant » (S. D., Dakar).

Le problème de l'âge est renforcé par la question de l'orientation, liée à la compétence linguistique. Du fait de la restriction de la reconnaissance du baccalauréat en arabe par l'État sénégalais, au moins jusqu'à une date récente (*infra*), une infime minorité des arabophones parviennent ainsi à être orientés

à l'université, de sorte que, avec l'aide des ONG, des fondations privées ou avec leurs moyens familiaux, des diplômés poursuivent leurs études dans les pays arabes. Là aussi des obstacles se dressent : leurs compétences linguistiques y sont soumises à épreuve et ils sont la plupart du temps orientés dans des filières littéraires, théologiques et juridiques, confortant ainsi la représentation dominante associant l'arabe à l'enseignement religieux. Ainsi, 423 des 532 Sénégalais qui ont obtenu l'équivalent d'un master 2 à l'université d'Al-Azhar en Égypte entre 1962 et 2006, soit 79 %, sont diplômés en sciences islamiques (Sall, 2009) :

« Il n'y a pas de diversification au niveau de l'enseignement de base. Tous sont formés en littérature et en sciences religieuses. C'est un problème socio-culturel. Ici, on ne s'ouvre pas aux autres disciplines. Une fois à l'étranger, et surtout pour des raisons idéologiques, les pays arabes ont tendance à nous voir comme des agents capables de propager leur conception de la religion dans nos pays. Ils pensent que nous avons un besoin en la matière, donc ils nous orientent dans les filières religieuses. Au retour, nous avons des problèmes pour trouver du travail, en tout cas à notre convenance » (P. L., universitaire arabophone, Dakar).

Les filières ne sont pas les seules en cause. Les conditions d'études des arabophones sont largement précaires : les bibliothèques sont peu fournies, les manuels récents restent peu accessibles aux classes populaires des villes et des campagnes qui inscrivent leurs enfants dans l'enseignement arabo-islamique. Pour ceux qui partent à l'étranger, notamment les boursiers des ONG ou des États, les montants alloués permettent difficilement d'affronter le coût de la vie en Égypte, au Maroc, en Tunisie ou en Libye, pays de formation des étudiants sénégalais. De plus, des retards de paiement sont régulièrement enregistrés, poussant ceux qui sont issus des familles peu aisées à travailler. Les Sénégalais de retour d'Égypte se plaignent aussi régulièrement de la non délivrance des billets d'avion promis aux boursiers, alors obligés de se débrouiller avec leurs propres moyens pour rentrer au terme de leurs études. De ce fait, le passage par l'étranger complique dans bien des cas les parcours des arabophones, d'autant plus que les législations locales relatives au séjour des étrangers interdisent le cumul du travail et des études. Dans les récits des anciens étudiants d'Égypte ou d'Arabie Saoudite, ces problèmes sont régulièrement rappelés :

« Pendant toute la durée de mon séjour, j'avais un tampon sur mon passeport : "interdit de travailler". À la fin des années 1980, j'avais des problèmes de paiement, je suis allé au Canal de Suez pour travailler dans le bâtiment,

j'étais employé au noir. J'ai eu des problèmes pour me faire payer par mon employeur [...]. C'était aussi le cas des non boursiers. Moi, la solution que j'avais trouvée, c'était d'aller en Israël pour travailler, évidemment, ça a beaucoup ralenti mes études » (O. K., Dakar).

Le paradoxe de l'insertion des arabophones

De tels parcours, handicapés tout autant par la norme scolaire de l'âge à chaque étape du cursus, par ces orientations infléchies par les compétences linguistiques, ou encore par des conditions précaires d'apprentissage butent d'autant plus sur les normes de recrutement, notamment dans la fonction publique où des limites d'âge sont souvent posées, et sur le statut dévalorisé accordé aux formations en arabe, dont témoigne la non-reconnaissance des diplômes par l'État. La principale opportunité qui s'offre aux littéraires et diplômés de sciences religieuses est ainsi l'enseignement, bien davantage que l'interprétariat ou les chancelleries qui restent des domaines quasi-réservés des grandes familles maraboutiques.

Au demeurant, les nombreux handicaps cumulés tout au long de la formation n'empêchent pas l'insertion de certains arabophones dans la fonction publique sénégalaise. Les premiers arabophones du Sénégal indépendant bénéficient d'un contexte politique où les confréries religieuses pèsent lourdement dans le fonctionnement clientéliste de l'État sénégalais (Copans, 1988; Cruise O'Brien, 2002). Certes, les pouvoirs publics tiennent à distance, s'ils ne les combattent pas ouvertement, les animateurs des mouvements réformistes porteurs d'un discours critique sur l'islam des confréries jugé permissif et ignorant; néanmoins, les arabophones issus des lignages constitutifs de l'élite soufie sont mobilisés dans la diplomatie et se retrouvent ambassadeurs, conseillers, consuls ou interprètes dans les représentations de l'État du Sénégal à l'étranger. Ces fonctionnaires bénéficient du parrainage de leurs familles qui négocient ainsi leur soutien au pouvoir central, soucieux d'élargir sa base sociale et sa légitimité³. Nommés en particulier dans les représentations diplomatiques, ils jouent un rôle clé dans la consolidation et la densification des relations politiques, scientifiques et culturelles entre le Sénégal et une bonne partie du monde arabo-musulman (Dramé, 2003). L'un d'entre eux, Moustapha

3 À titre d'exemple, l'actuel khalife général des Tidjanes au Sénégal depuis le 9 décembre 2012, c'est-à-dire l'autorité suprême de cette obédience soufie – une des deux plus puissantes confréries au Sénégal –, Cheikh Ahmed Tidiane Sy, aujourd'hui âgé de 89 ans, a occupé le poste d'ambassadeur du Sénégal au Caire au début des années 1960. Pour sa biographie détaillée, lire Samson, 2005.

Cissé, actuel Khalife de Pire – un des grands pôles de la Tidjaniyya sénégalaise –, est à l'origine de l'implantation d'une des toutes premières structures universitaires privées en langue arabe au Sénégal : l'Institut de langue et de civilisation islamiques (ILACI), né d'un partenariat avec la faculté de théologie de l'Association pour l'appel islamique mondial de Tripoli (Libye). Les premiers étudiants de cette institution se sont inscrits au début du XXI^e siècle. Le rôle des arabophones dans la diplomatie sénégalaise dans sa version théologique, économique et culturelle s'approfondit avec le changement de régime intervenu à la suite de l'élection présidentielle de 2000 (Diop, 2013) : le président nouvellement élu, Abdoulaye Wade, s'attelle à renouveler l'orientation principale des échanges de l'État avec les pays européens, en particulier la France; il se tourne vers les monarchies du Golfe et l'Asie, ce qui l'oblige à s'appuyer aussi sur les Sénégalais arabophones. Ceux-ci se font alors les critiques du prisme franco-centré des relations internationales nouées par le pays. Cet activisme débouche sur l'organisation d'un sommet de l'Organisation de la conférence islamique (OCI) à Dakar les 13 et 14 mars 2008, permettant au pays de mobiliser d'importants moyens financiers (Coulibaly, 2009).

En dehors des sphères de décision et d'action étatiques au plus haut niveau, les arabophones, en particulier ceux qui maîtrisent aussi d'autres langues de portée internationale, comme le français et l'anglais, sont désormais plus souvent recrutés dans les établissements d'enseignement supérieur publics. Les enseignants et chercheurs du département de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD) sont majoritairement parfaitement bilingues. Certains viennent du seul lycée franco-arabe public du Sénégal, le lycée Cheikh Fadilou Mbacké; d'autres ont emprunté divers chemins pour acquérir des compétences en français :

« Je suis un produit des écoles coraniques, ce qu'on appelle ici les *daaras*. Je suis de Touba. Je suis allé au Caire en 1978 pour poursuivre mes études. J'ai été orienté, après tests, à la faculté de pédagogie. Mais j'en ai profité pour suivre des cours au Centre culturel français au Caire. J'ai ensuite fait une demande de pré-inscription dans une université française, parce que je savais que la non maîtrise de cette langue constituait pour nous un vrai handicap. J'ai été en France où j'ai soutenu une thèse en 1994. Le chef du département d'arabe d'alors, l'ancien ambassadeur Babacar Samb, m'a conseillé de déposer une demande. Quand on est aussi diplômé de France, on n'a pas de problème pour les équivalences. Ensuite, le conseil de Département a accepté mon dossier après examen » (Dr K. D., universitaire, Dakar).

Dans un contexte d'omniprésence institutionnelle du français, l'apprentissage de cette langue ainsi qu'une formation en France constituent des moyens

pour les arabophones les mieux informés et les plus dotés en ressources financières et en réseaux familiaux, confessionnels, politiques et universitaires de pénétrer les hauts lieux de décision et d'enseignement publics :

« J'ai obtenu mon bac en 1984 à Al Azhar au Caire. Puis je me suis inscrit à la section de journalisme et communication. Je suis allé ensuite poursuivre des études en France, à Lyon 2. J'y ai obtenu un diplôme universitaire de traduction et d'interprétariat bilingue au département de langues étrangères appliquées en 1990/91. J'ai fait une maîtrise au département d'arabe, puis un DEA. J'ai soutenu ma thèse en 1997. Et depuis le 1^{er} octobre 1998, je suis recruté à l'université de Dakar » (A. D., universitaire, Dakar).

Dans son autobiographie, Khadim Mbacké, chercheur à l'Institut fondamental d'Afrique noire (IFAN) à l'université de Dakar, lui-même bilingue en français et en arabe, né à Touba, la capitale des mourides sénégalais, raconte comment il a fait ses études à Médine (Arabie saoudite) et en France (université de Paris IV) :

« Le français est la langue officielle du Sénégal. Aussi est-il difficile de s'intégrer dans son tissu socio-économique sans la maîtrise de cet outil. Quiconque nourrit l'ambition d'exercer une fonction importante doit, en principe, pouvoir écrire et parler en cette langue. Celui qui ne la maîtrise pas est un illettré, fût-il titulaire du doctorat ! Cette attitude absurde fut, à un moment, poussée au point que des Sénégalais porteurs de diplômes délivrés par des universités des pays de l'Est se trouvèrent obligés d'aller se recycler en France ! » (Mbacké, 2011 : 91-92).

L'autre grande caractéristique des universitaires arabophones recrutés est la diversification de leur domaine de compétence. L'université s'ouvre désormais aux scientifiques formés en langue arabe : des économistes, des mathématiciens, des informaticiens. Ces recrutements se font également en dehors de l'UCAD, c'est-à-dire dans les nouvelles universités qui se créent au Sénégal depuis le milieu des années 1990, même s'ils sont encore faibles. Les représentations se transforment : les arabophones peuvent désormais être des scientifiques.

Le Sénégal des années 2000 :
l'ère des arabophones entrepreneurs éducatifs

Au début des années 2000, la présence institutionnelle des arabophones s'affirme davantage. Un régime se réclamant ouvertement du libéralisme prend les commandes de l'État, et consacre notamment l'initiative privée en matière de créations d'établissements d'enseignement. L'enseignement arabo-islamique, déjà significatif au niveau des premiers cycles de base, se développe avec la création de structures universitaires. Même s'ils ne couvrent pas toutes les disciplines répondant à des standards internationaux, ces établissements affichent un label universitaire dans l'approche des futurs étudiants et dans la manière de se présenter dans les espaces publics ; ils font désormais partie du paysage académique national et sont le fait de toutes les composantes de l'islam sénégalais, confréries et mouvements réformistes, devenus objectivement alliés dans cette échappée vers les hautes cimes de l'éducation. En plus de l'Institut de langue et civilisation islamique (ILAC), d'autres facultés, universités ou instituts privés émergent. Ainsi, le réseau Al Azhar créé en 1974 par le fils cadet du fondateur de la confrérie mouride Cheikh Mourtada Mbacké et regroupant quelques 600 écoles élémentaires et de niveau secondaire sur une grande partie du territoire sénégalais, connaît un nouveau développement avec le lancement, au début de la décennie 2010, de l'université Cheikh Ahmadou Bamba (UCAB) par Sérigne Mame Mor Mbacké. Ce dernier est le fils aîné et continuateur attiré de l'œuvre de son père Cheikh Mourtada Mbacké, décédé en 2008. Celui-ci est le principal artisan de la transnationalisation de la confrérie mouride. Il était surnommé de son vivant « l'ambassadeur de Sérigne Touba ». Par son sigle, cet établissement se positionne comme vis-à-vis de la première université publique sénégalaise, l'UCAD. Le coût global de l'université est estimé à 7 milliards de FCFA, dont plus d'un milliard financé sur fonds propres de son fondateur. Cette université compte cinq facultés et six instituts et offre des formations aussi bien en mathématiques et en beaux-arts qu'en sciences religieuses.

Des initiatives de ce genre, offrant une ouverture sur l'enseignement supérieur à des milliers d'élèves de l'enseignement arabo-islamique, se multiplient. Les financements sont divers. À côté des réseaux confrériques sénégalais, des universités privées aux financements étrangers, notamment des pays du Golfe, voient le jour. Ces institutions sont situées surtout dans la banlieue dakaroise, à Pikine et Thiaroye. Il en est ainsi de la faculté d'Imaar pour la langue arabe et les études islamiques ou de la faculté africaine pour les études islamiques. De ce fait, parallèlement au développement de l'université publique avec la création de centres universitaires régionaux, les arabophones contribuent, *via* leurs réseaux

nationaux et internationaux, réformistes ou confrériques, à développer l'offre d'enseignement supérieur au Sénégal : ces universités leur confèrent des sphères exclusives d'influence en termes de savoirs dispensés et d'emplois de tous statuts, à côté de celles qu'ils disputent aux diplômés formés dans d'autres langues.

Forts de cette conjoncture historique, des arabophones institutionnalisent leur quête de reconnaissance dans l'espace public en mettant en sourdine la question religieuse, pour donner un caractère technique à leur revendication. Des organisations sont ainsi créées à la fin de la décennie 2000 : le Cercle des cadres arabophones (CCA) en 2006, l'Union des Sénégalais diplômés d'Égypte (USDE) en 2008 et l'Alliance des arabophones du Sénégal (AAS) en 2013. Au sein des partis politiques dominants, se créent des sensibilités autour de la langue arabe : le parti du nouveau président de la République Macky Sall, élu en 2012, compte une structure nommée Cercle des arabophones républicains (CAR). Ces organisations plaident pour la reconnaissance des compétences de leurs membres et exigent d'être intégrées dans toutes les sphères de l'État, y compris au niveau des universités. Elles utilisent les outils de communication modernes à travers la création de sites⁴ et interpellent les pouvoirs publics dans les médias. À la pointe du combat, se trouvent des arabophones bilingues en français et disposant de compétences autres que linguistiques, issus d'autres disciplines, et sont recrutés dans les universités publiques. Mamadou Youry Sall, maître de conférences en systèmes et technologies de l'information à l'université Gaston Berger de Saint-Louis, publie ainsi régulièrement des articles sur cette question dans la presse. À la veille de l'élection présidentielle de 2012, l'Union des Sénégalais diplômés d'Égypte (USDE) lance un appel qui reprend en partie une des contributions de M. Y. Sall :

« L'élite politique [...] n'a jamais admis que le Sénégal peut aussi s'écrire de droite à gauche sans pour autant perdre de sa valeur nominale, que l'alphabet utilisé dans ce pays dépasse les 26 caractères nous provenant de l'Europe [...]. Comme il est léger de réduire les problèmes des arabisants en termes de besoins d'insertion ou d'intégration de quelques heures hebdomadaires d'enseignement religieux dans les *curricula*. Ajoutons que l'instauration des *daaras* modernes, qui limitent leurs ambitions scolaires au niveau élémentaire, est loin d'être une solution acceptable⁵ ».

4 On peut consulter à cet effet le site <<http://www.arabisants.org>>.

5 Extraits de : « Bien valoriser tout le patrimoine intellectuel et spirituel du pays » (<<http://www.arabisants.org>>). La contribution de M. Y. Sall dont il est question a pour titre : « Bien assumer

Ces interventions trouvent un écho certain dans l'espace public sénégalais. Le débat sur la question des arabophones sénégalais devient moins passionnel, parce que lesté des considérations religieuses et notamment des suspicions de réformisme islamiste tous azimuts.

Vers la consécration parmi les élites sénégalaises ?

Les ajustements tactiques des arabophones ont porté leurs fruits : ils donnent désormais le ton dans les débats publics ; certaines de leurs revendications sont traduites en actes politiques. Des réformes majeures les renforcent dans leur quête d'un espace de légitimation universitaire, concernant tous les cycles du système éducatif. Ces transformations sont en partie le fruit de l'action continue des universitaires arabophones alliés au pouvoir central, soutenus par des bailleurs de fonds comme la Banque islamique de développement (BID). Les figures publiques de ces nouveaux arabophones sont pour la plupart issues de classes moyennes urbanisées depuis deux ou trois générations. Souvent, elles combinent plusieurs capitaux : symbolique, par une appartenance aux lignages animateurs des grandes confréries sénégalaises ou aux familles des disciples reconnus ; culturel, grâce à la familiarité avec les études ; social, avec des réseaux de solidarité qui s'étalent dans le temps et dans l'espace ; et, parfois, économique, grâce à une accumulation dans ce qui est souvent présenté comme le commerce informel. Ce cumul d'atouts permet de s'insérer dans plusieurs cercles d'influence et de peser sur l'orientation des politiques publiques et la fabrique de l'opinion.

L'année 2013 constitue sous ce rapport un tournant : pour la première fois dans l'histoire du pays, un baccalauréat en arabe est organisé par l'État⁶. Ce baccalauréat, qui concerne les séries L (littéraire), S1 et S2 (scientifiques), ouvre les portes des universités publiques aux élèves des écoles franco-arabes et règle par la même occasion la question de l'équivalence de ce diplôme dans les pays étrangers. C'est une transformation majeure : auparavant, de nombreux baccalauréats de statuts divers étaient organisés par les établissements privés, mais ils n'étaient pas reconnus. Seul le lycée franco-arabe public Cheikh Fadilou

l'arabophonie du Sénégal pour mieux l'investir », document paru dans le quotidien sénégalais *Walfadjri* du 3 juillet 2010.

6 Décret présidentiel n° 2013-913 du 1^{er} juillet 2013.

Mbacké était habilité à organiser un baccalauréat reconnu par l'État et par conséquent par l'enseignement supérieur public. Dans le même ordre d'idées, l'École nationale d'administration (ENA) qui forme une partie des élites administratives sénégalaises ouvre une section arabe pour les besoins de la diplomatie politique, économique et culturelle. Enfin, à l'autre segment du système éducatif, un décret du 7 juin 2013 réorganise le Certificat de fin d'études primaires (CFEE). Celui-ci comporte à présent deux options : une option française où l'arabe et l'éducation religieuse sont des épreuves facultatives ; une seconde option exclusivement franco-arabe. Ces réformes sont couronnées par le projet de création d'une université arabo-islamique publique dédiée aux bacheliers en langue arabe. L'État va désormais recruter ses propres maîtres coraniques également à côté de ceux qui officient dans l'enseignement classique musulman sénégalais. Au cœur de la production et la reproduction des élites, c'est-à-dire dans l'éducation nationale et l'administration publique, les arabophones s'affirment comme une fraction de l'élite sénégalaise.

Ils bénéficient du soutien d'autres segments de l'enseignement supérieur sénégalais. Par exemple, à la veille de l'élection présidentielle sénégalaise de 2012, des arabophones ont rédigé un mémorandum à l'intention des candidats pour exiger du Sénégal qu'il acte son « arabophonie »⁷. Ce document a été préfacé par un universitaire sénégalais reconnu au niveau international pour ses publications sur l'islam et les intellectuels arabophones au sud du Sahara : Ousmane Kane, professeur titulaire de la Chaire Monde musulman contemporain à l'université de Harvard aux États-Unis. Le soutien peut prendre également la forme d'une onction scientifique. L'Université Cheikh Ahamdou Bamba (UCAB) mise sur pied par Sérigne Mame Mor Mbacké compte dans son conseil scientifique des sommités académiques intellectuelles sénégalaises comme Souleymane Bachir Diagne, professeur à la Columbia University à New York ou encore le professeur Iba Der Thiam, agrégé d'histoire, ancien ministre de l'Éducation nationale et actuellement député à l'Assemblée nationale du Sénégal. Certaines grandes figures arabophones du Sénégal, au demeurant francophones voire anglophones, tels que les professeurs Rawane Mbaye et Aboul Aziz Kébé, chercheurs et conférenciers de renommée internationale, contribuent à asseoir cette légitimité par leur production et leur rôle dans l'espace public. Le champ politique lui-même s'est emparé de la question. L'actuel président Macky Sall et l'un des

7 Dans les pages précédentes, il a été question de ce mémorandum disponible sur le site <<http://www.arabisants.org>>.

leaders de l'opposition sénégalaise, Idrissa Seck, ont accueilli favorablement le mémorandum produit par les arabophones lors de la dernière élection présidentielle, témoignant ainsi de l'attention nouvelle de la classe politique pour la question des « arabophones ».

Conclusion

Le système éducatif sénégalais se construit depuis plus de cinquante ans sur la base de dynamiques exogènes; se pose à lui la question de la production d'élites plurielles susceptibles de se reconnaître mutuellement dans la vie publique. La langue française connaît la concurrence, encore largement à son avantage, d'autres langues. Néanmoins, la compétition avec l'arabe est particulière, en raison des liens de cette langue avec les croyances religieuses de la plupart des Sénégalais. Chacune de ces langues représente de la sorte un capital symbolique : l'arabe participe de la société, et peu ou prou de l'État, alors que le français, *lingua franca* de la vie institutionnelle, est encore éloigné des populations. Ce débat est ancien au Sénégal où les arabophones ont longtemps été en marge de la vie institutionnelle et du pouvoir, car peu recrutés dans les grands corps publics. En revanche, il est posé en termes nouveaux. Les arabophones abandonnent l'idée d'un projet global de réforme de la société sur des bases strictement religieuses, au moins sur le plan rhétorique, en renonçant à donner un contenu principalement religieux aux enseignements. À partir des années 2000, les diplômés arabophones demandent la reconnaissance de leurs compétences techniques et scientifiques par leur recrutement dans les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi par la création d'institutions d'enseignement supérieur privées. Cette offre passe par une entreprise de déconstruction : l'arabe est découplé de la religion, et la liberté de pensée est opposée aux laïcs, paradoxalement accusés... d'intégrisme. Le discours est efficace : une partie de l'élite scientifique et universitaire francophone elle-même, partageant des convictions religieuses ou travaillant sur l'islam, apporte sa caution, soit à la revendication d'une reconnaissance institutionnelle, soit à l'esprit d'initiative des arabophones dans leur quête d'espaces de savoirs et de connaissances. On assiste ainsi à une évolution de la composition sociale du public de l'enseignement arabophone. Alors que le recrutement des écoles coraniques a longtemps été surtout le fait des familles rurales et populaires, les familles de classes moyennes urbaines sont désormais tentées par les formes nouvelles d'enseignement franco-arabe.

Bibliographie

- BATHILY (A.), 1992, *Mai 68 à Dakar ou la révolte et la démocratie*, Paris, Chaka.
- BIANCHINI (P.), 2004, *École et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala.
- BOUSBINA (S.), 1996, « Un siècle de savoir islamique en Afrique de l'Ouest : analyse et commentaire de la littérature de la confrérie Tijaniyya à travers les œuvres d'Al Hajj Umar, Ubayda Ben Anbuja, Yirkoy Talfi et Al-Hajj Malick Sy », Thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris I.
- CHARLIER (E.), 2004, « Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au *daara*, les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, pp. 35-55.
- COPANS (J.), 1988, *Les marabouts de l'arachide*, Paris, L'Harmattan.
- COULIBALY (A.), 2009, *Comptes et mécomptes de l'Anoci*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sociétés Africaines et Diasporas ».
- CRUISE O BRIEN (D.), 2002, « Le sens de l'État au Sénégal », in M.-C. Diop (dir.), *Le Sénégal contemporain*, Paris, Karthala, pp. 501-507.
- D'Aoust (S.), 2013, « Écoles franco-arabes publiques et *daaras* modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 12, pp. 313-338.
- DIAGNE (A.), 2012, *Le Sénégal face aux défis de l'éducation*, Paris, Karthala et CRES.
- DIALLO (A.-T.), 2000, « Le multilinguisme en Afrique : réalités et perspectives d'avenir », in *Mélanges d'archéologie, d'histoire et de littérature offerts au Doyen Oumar Kane*, Dakar, Presses universitaires de Dakar, pp. 643-658.
- DIOP (M.-C.), 2013, *Sénégal (2000-2012). Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*, Paris, Karthala et CRES.
- DRAME (M.), 2003, « Les arabisants au Sénégal (dans l'action sociale, culturelle, économique et politique) - 1973-1998 », Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris 8.
- DUMONT (P.), 1983, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Paris, Karthala.
- GERVASONI (O.) & GUEYE (C.), 2005, « La confrérie mouride au cœur de la vie politique sénégalaise : le « Sopi » inaugure-t-il un nouveau paradigme? », in M. Gomez-Perez (dir.), *L'islam au Sud du Sahara. Identités, discours et enjeux*, Paris, Karthala, pp. 621-639.
- GOMEZ-PEREZ (M.), 2005, *L'islam au Sud du Sahara. Identités, discours et enjeux*, Paris, Karthala.

- GOMIS (S.), 2013, *Analyse sociale de l'enseignement supérieur public au Sénégal*, Dakar, L'Harmattan.
- KANE (O.), 2003, *Intellectuels non europhones*, Dakar, Codesria.
- LEWANDOWSKI (S.) & NIANE (B.), 2013, « Acteurs transnationaux dans les politiques publiques d'éducation. Exemple de l'enseignement arabo-islamique au Sénégal », in M.-C. Diop (dir.), *Sénégal (2000-2012). Les institutions et politiques publiques à l'épreuve d'une gouvernance libérale*, Paris, Karthala et CRES, pp. 503-539.
- LEWANDOWSKI (S.), 2011, « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives? », *Autrepart*, n° 59, pp. 37-56.
- MBACKE (K.), 2011, *Le parcours d'un arabisant de Touba*, Dakar, L'Harmattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU SÉNÉGAL, 2013, « Programme d'amélioration de la qualité, de l'équité et de la transparence (PAQUET), Secteur éducation et formation 2013-2025 ».
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE, DE L'ÉLÉMENTAIRE, DU MOYEN SECONDAIRE ET DES LANGUES NATIONALES (MEPEMSLN), 2011, « Étude sur l'état des lieux des écoles franco-arabes et proposition d'une stratégie d'intervention », Direction de l'enseignement arabe.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE, DE L'ÉLÉMENTAIRE, DU MOYEN SECONDAIRE ET DES LANGUES NATIONALES (MEPEMSLN), septembre 2009, « Évaluation d'étape de l'expérimentation du trilinguisme et de la formation professionnelle dans les *daaras* des régions de Dakar, Thiès, Diourbel et Kaolack », Direction de la planification et de la réforme.
- NDIAYE (M.), 1982, « L'enseignement arabo-islamique au Sénégal », Thèse de 3^e cycle de sociologie, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- NIANE (B.), 2011, *Élites par procuration. Handicaps et ruses des élites politico-administratives sénégalaises*, Dakar, L'Harmattan.
- NIANG (C.-I.), 2003, « Analyse socioculturelle de la demande d'éducation. Quelle école primaire désirent les populations au Sénégal? », *Policy Papers*, Dakar, Université Cheikh Anta Diop, Centre de recherches économiques appliquées.
- PIGA (A.), 2002, *Dakar et les ordres soufis. Processus socioculturels et développement urbain au Sénégal contemporain*, Paris, L'Harmattan.
- ROBINSON (D.), 1988, *La guerre sainte d'Al-Hajj Umar. Le Soudan occidental au milieu du XIX^e siècle*, Paris, Karthala.
- SALL (A.-S.), 2012, *Les mutations de l'enseignement supérieur en Afrique, le cas de l'UCAD*, Paris, L'Harmattan.

- SALL (M.-Y.), 2009, *Al-Azhar d'Égypte, l'autre institution d'enseignement des Sénégalais. Indicateurs statistiques, contributions explicatives et base de données*, Le Caire, Éditions dar El ittihad.
- SAMSON (F.), 2005, *Les marabouts de l'islam politique. Le Dahiratoul Moustarchidina wal Moustarchidaty, un mouvement néo-confrérique sénégalais*, Paris, Karthala.
- SY (H.), 2013, *Socialisation et violences. Violences à l'école, Violence de l'école*, Paris, L'Harmattan.
- VAILLANT (J.-G.), 2006, *Vie de Léopold Sédar Senghor, Noir, Français et Africain*, Paris, Karthala.

Des laboratoires de recherche au Gouvernement : mobilisation des savoirs académiques et accès au statut d'élite politico-administrative en Russie des années 1990

*Maria DUBOIS**

En septembre 1991, un groupe de chercheurs réunis autour de l'économiste Egor Gaïdar est invité à rédiger un programme de réformes radicales qui introduiraient l'économie de marché dans la nouvelle Russie postsoviétique. Peu de temps après, un nouveau Gouvernement est formé par le président Boris Eltsine et l'« équipe de Gaïdar » y occupe une place centrale. Egor Gaïdar est nommé vice-Premier ministre, puis Premier ministre par intérim, tandis que ses collaborateurs deviennent ministres. Ils sont dorénavant responsables de la mise en place d'un ensemble de réformes visant la sortie de l'économie russe d'une crise profonde. Pour ce faire, ces anciens chercheurs sont invités à mobiliser leurs savoirs académiques : ils font partie de ces spécialistes qui se sont investis pendant l'époque soviétique dans l'étude des systèmes économiques alternatifs à celui de l'Union soviétique, et tout particulièrement de l'économie de marché. Dans une Russie en pleine transition, leurs savoirs académiques leur permettent de revendiquer une position de pouvoir à côté de l'élite politico-administrative¹.

* Doctorante, science politique, EHESS-ENS, Centre Maurice Halbwachs. E-mail : maria_mdubois@yahoo.fr

1 La faible différenciation entre les activités administratives et politiques et une forte inter-pénétration des élites pendant la période soviétique nous invitent à utiliser le concept d'élite politico-administrative. Les transformations politiques, économiques et sociales du pays dans les années 1980-1990 ont contribué au développement de la différenciation des activités et des espaces sociaux. Nous nous appuyons sur le concept de champ de Pierre Bourdieu pour penser

Ils remettent ainsi en cause le monopole des savoirs administratifs et politiques en tant que capitaux légitimes dans le cadre de la lutte pour des positions dominantes dans la hiérarchie étatique. La concurrence entre différents savoirs mobilisés par différentes fractions d'élites s'inscrit, dans ce contexte, dans des luttes symboliques pour la définition des positions "profanes" et "initiées" dans le "temple" du pouvoir².

C'est sur la mobilisation des savoirs académiques comme fondement de l'accès des chercheurs réunis autour d'Egor Gaïdar au statut d'élite politico-administrative (Chevallier, 1997) dans la Russie du début des années 1990 que portera cet article³. Il ne s'agit pas ici de dire que la possession des savoirs académiques nécessaires à la réalisation des réformes était suffisante en elle-même pour la prise du pouvoir par les chercheurs réformateurs. Par ailleurs, le choix de Gaïdar (et non de Grigori Iavlinski, par exemple) par Eltsine pour réaliser les

ce phénomène de différenciation, même si cette dernière reste limitée en Russie postsoviétique. Selon Mariana Heredia et Olessia Kirtchik (2010b : 603), « l'analyse en termes de champ s'avère insuffisante pour rendre compte des reconfigurations spécifiques des espaces disciplinaires liées à la montée en puissance des experts en économie dans la sphère publique et politique. Il ne s'agit pas seulement de rapports plus étroits entre le "champ scientifique" et le "champ politique". L'importance croissante des économistes coïncide avec une redéfinition de ce que l'on désignait comme science et comme politique et des frontières établies entre elles ». Contre cette analyse, rappelons que l'existence des luttes pour la redéfinition des enjeux (et des capitaux) spécifiques légitimes au sein des champs, tout comme la mobilité des acteurs entre des champs différents, ne sont pas étrangers à la théorie des champs sociaux. L'usage du concept de champ s'avère particulièrement fructueux pour l'étude de la participation des économistes à l'activité politique dans la Russie en transformation. Contrairement à certains travaux existants proposant une analyse critique du rôle des croyances, des idéologies (plus précisément, de l'idéologie "néolibérale") dans la mise en place des réformes par Gaïdar (Chmatko, 2003; Heredia & Kirtchik, 2010a) et une analyse critique des réformes réalisées (Chmatko, 2003; Sapir, 1996), cet article, centré sur les savoirs et les pratiques des économistes réunis autour de Gaïdar, propose une socio-histoire de leur entrée et de leur positionnement dans les champs administratif et politique.

2 Sur l'intérêt à utiliser les concepts de "profanes" et d'"initiés", issus de la sociologie de la religion, pour analyser la relation savoir/pouvoir dans le cadre des luttes de pouvoir, voir Gaxie (2008). Sur l'usage du concept du sacré pour analyser la question de la légitimation de l'exercice du pouvoir, voir Lagroye (1985).

3 L'équipe de Gaïdar n'était pas la seule issue du monde académique de l'époque à proposer des programmes de réformes. D'autres économistes, tels que Leonid Abalkine ou Grigori Iavlinski se sont investis, non seulement dans l'élaboration des différents programmes de réformes, mais également dans leur mise en pratique sur la scène politique. Ainsi Grigori Iavlinski, dans le cadre de l'élaboration de son programme « 500 jours », occupe en 1991 des postes au sein des Gouvernements russe et soviétique. La prise de pouvoir par Gaïdar se distingue cependant par l'arrivée massive de chercheurs au Gouvernement.

réformes libérales ne fera pas l'objet de cet article, d'autant que nous considérons ce choix comme un « pur produit historique » (Dobry, 2009 : XVII).

Ainsi, à rebours de l'approche dominante dans les travaux consacrés à l'étude des différentes fractions d'élites dans la Russie des années 1990⁴, nous nous centrerons non pas sur les éléments de continuité et sur la reconversion de la *nomenklatura* soviétique en élite politique, administrative et économique post-soviétique (Kryshtanovskaya, 1995), mais sur l'arrivée aux positions dominantes des acteurs issus d'autres univers. Il ne s'agit pas ici de réfuter le constat d'une forte reproduction de l'élite politico-administrative dans le cadre de la transformation post-soviétique, mais au contraire de lui apporter des éléments explicatifs, souvent manquants dans les travaux existants (Gel'man & Tarusina, 2000 : 321). Le recours à la théorie des champs et l'accent mis sur les savoirs des acteurs revendiquant les positions dominantes dans la hiérarchie étatique nous permettront de mieux comprendre les résistances au changement de la structure élitaire, qui se traduisent, entre autres, par le regain d'influence de la *nomenklatura* soviétique dans les années 1990 après une courte période de montée en puissance des acteurs issus d'autres univers (Radaev, 1994), et plus précisément du monde académique pour ce qui concerne le cas étudié dans cet article.

Nous mobilisons ici deux types de matériaux. Une partie des données a été recueillie lors d'une enquête de terrain réalisée dans le cadre d'un travail de recherche consacré à l'étude du parti politique SPS (Union de forces de droite)⁵. La réalisation des entretiens approfondis avec les différents dirigeants du parti appartenant à l'élite réformatrice (et l'attention que nous avons portée à leurs trajectoires et à leurs stratégies de positionnement dans le champ politique) nous ont poussé à nous interroger sur la mobilisation des savoirs académiques par ces anciens chercheurs dans le cadre de leur activité politique (nous nous sommes appuyés tout particulièrement sur les entretiens réalisés avec Egor Gaïdar, Andreï Netchaev et Leonid Gozman en 2008 et 2010).

Cette enquête de terrain a été complétée par des sources secondaires : les biographies et les autobiographies, les interviews dans la presse notamment. Une série d'interviews réalisées en 2006-2010 par la revue électronique *Polit.ru*

4 Pour une revue de ces travaux, voir Gel'man & Tarusina (2000).

5 SPS est un parti libéral démocratique créé par Egor Gaïdar et ses collaborateurs en 1999 à la base du parti DVR (Choix démocratique de la Russie). Entre 1999 et 2003, il est représenté par une trentaine de députés au Parlement. Suite à l'échec électoral en 2003, il est assez vite marginalisé au sein du champ politique.

avec 12 représentants du réseau de chercheurs réunis dans les années 1980 autour d'Egor Gaïdar a été une source largement utilisée. Ces interviews ont été publiées à l'occasion de la célébration du vingtième anniversaire du séminaire tenu en 1986 par Gaïdar et ses collaborateurs à Zmeinaïa Gorka⁶. Les témoignages croisés recueillis par *Polit.ru* donnent des informations sur l'organisation du séminaire et, d'une manière plus générale, sur la constitution de l'équipe de Gaïdar et l'expérience des anciens chercheurs une fois au pouvoir.

Pour apporter des éclairages sur l'accès des chercheurs au statut d'élite politico-administrative russe au début des années 1990, nous nous intéresserons d'abord à la constitution du groupe réuni autour d'Egor Gaïdar, et aux conditions de son entrée dans la haute fonction publique ; nous porterons ensuite notre regard sur la tension entre les savoirs académiques et les savoirs administratifs et politiques vécue par ces réformateurs une fois au pouvoir ; enfin, nous mettrons en avant les stratégies de légitimation et d'auto-consécration déployées pour se positionner au sein du champ politique russe en mobilisant les savoirs académiques.

Accéder au "temple" du pouvoir

Le réseau de chercheurs en économie réunis autour d'Egor Gaïdar est né dans les années 1980. Beaucoup d'entre eux travaillent alors ensemble dans les mêmes établissements de recherche. Il s'agit tout d'abord de l'Institut scientifique de recherches systémiques de l'Union soviétique (*Vsesoúznyi Naučno-Issledovatel'skij Institut Sistemnyh Issledovanij* ou VNIISI). Egor Gaïdar l'intègre en 1980 après sa soutenance de thèse. Avec certains autres jeunes chercheurs de son laboratoire, il s'investit dans l'étude des systèmes et des pratiques économiques des différents pays socialistes, en prêtant attention aux expériences de réformes qui y ont été réalisées. Petr Aven, le futur ministre des Relations économiques extérieures au sein du Gouvernement des réformateurs⁷, s'occupe, par exemple, de l'analyse des systèmes économiques en s'appuyant sur des méthodes mathématiques. Il travaille dans la même pièce que Gaïdar.

Le premier petit noyau dur de ce qui deviendra le groupe de chercheurs réunis autour d'Egor Gaïdar est composé de collègues de ce dernier au sein du VNIISI. Après la participation de l'un d'eux à un séminaire de jeunes économistes

6 Le rôle de ce séminaire dans la constitution du groupe des futurs réformateurs sera présenté plus bas.

7 Le Gouvernement de Gaïdar reste au pouvoir entre automne 1991 et décembre 1992.

à Leningrad (l'ancien nom de Saint-Petersbourg) en 1983, le réseau s'élargit. Il commence à inclure quelques chercheurs de l'Institut de l'ingénierie et de l'économie de Leningrad (*Leningradskij Inženerno-Ekonomičeskij Institut* ou LIEI), dont Anatoli Tchoubaiïs, le futur artisan de la privatisation des biens de l'État et un des plus proches collaborateurs d'Egor Gaïdar au sein du Gouvernement. La fusion des deux groupes de chercheurs, celui réuni autour de Gaïdar à Moscou et celui réuni autour de Tchoubaiïs à Leningrad, inaugure une nouvelle étape dans la constitution de la future "équipe" des réformateurs. Des rencontres en dehors du contexte routinier du travail sont organisées et permettent une consolidation graduelle du groupe.

Dans le même temps, le réseau continue à s'élargir à Moscou et à Leningrad. Des chercheurs travaillant au sein d'autres établissements que le LIEI sont repérés par Tchoubaiïs. De nombreux nouveaux collègues de Gaïdar rejoignent le réseau à Moscou : en 1986, Gaïdar quitte le VNIISI pour intégrer l'Institut de l'économie et du pronostic du progrès technique et scientifique (*Insititut Ekonomiki i Prognozirovaniâ Naučno-Tehničeskogo Progressa*), créé à partir de l'Institut central de l'économie et des mathématiques (*Central'nyj Ekonomiko-Matematičeskij Insititut* ou CEMI). Andreï Netchaev y travaille avec Gaïdar, il deviendra ministre de l'Économie au sein du Gouvernement des réformateurs. Le ministre de la Science et de la Politique technique ou, par exemple, le ministre du Travail, sont également des anciens chercheurs issus du CEMI, tout comme Alekseï Golovkov, une vieille connaissance de Gaïdar qui mettra ce dernier en relation avec Gennadi Bourboulis, un collaborateur proche du président Boris Eltsine. C'est cette rencontre entre Gaïdar et Bourboulis qui jettera les bases de l'entrée de Gaïdar et de son équipe dans la haute fonction publique.

Au milieu des années 1980, le réseau dispersé de chercheurs autour de Gaïdar et Tchoubaiïs commence à se transformer en un groupe relativement consolidé grâce à l'organisation de séminaires communs. La première grande rencontre des différents chercheurs appartenant au réseau a lieu en 1986 à Zmeinaïa Gorka, non loin de Leningrad. Les participants ne se connaissent pas tous, c'est donc une occasion pour faire connaissance. Ils présentent leurs travaux en cours, et les débats s'organisent autour de la situation économique dans laquelle se trouve l'Union soviétique et des possibles réformes susceptibles de l'améliorer. C'est pour les participants une occasion de mener une discussion assez franche à propos de la situation économique du pays, de partager leur intérêt commun pour des théories sortant du *mainstream* économique soviétique, des analyses comparatives des différents systèmes économiques et des différentes expériences de réformes et, enfin, pour l'économie de marché.

Ce premier grand séminaire est suivi par d'autres tout au long des années 1980. De nouveaux venus sont introduits. À côté des économistes apparaissent quelques chercheurs pratiquant d'autres sciences sociales :

« À la fin des années 1980, on m'a invité à participer à un colloque avec des économistes que je ne connaissais pas et à y faire une présentation sur la psychologie des changements sociaux. C'était un sujet sur lequel j'écrivais beaucoup alors [...]. J'ai fait quelques interventions dans le cadre de leurs réunions. Et, quand ils sont ensuite devenus le Gouvernement de la Russie [...], Gaïdar m'appelle... », nous témoigne Leonid Gozman⁸, ancien conseiller de Gaïdar au sein du Gouvernement.

Vers la fin des années 1980, les membres du groupe commencent à participer à de nombreux séminaires internationaux organisés à l'étranger et consacrés à la thématique des réformes en Union soviétique. Des liens sont noués avec des chercheurs étrangers dont, entre autres, Václav Klaus et Leszek Balcerowicz, deux économistes qui occuperont plus tard des postes politiques de très haut niveau en Tchécoslovaquie et en Pologne. Plus tard, les trajectoires politiques de Leszek Balcerowicz et Egor Gaïdar auront beaucoup en commun. Mais, au début des années 1990, l'arrivée au pouvoir de leur confrère Balcerowicz « produit un effet bouleversant » sur certains membres du groupe réunis autour de Gaïdar :

« Je le connaissais plutôt bien. Nous nous sommes rencontrés à Vienne. J'ai passé quelque temps avec lui dans le cadre d'un séminaire... Balcerowicz y prenait la parole. On a passé deux trois jours ensemble. [Ensuite] il rentre, et trois jours plus tard il est nommé vice-Premier ministre. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à réfléchir à la nécessité de prendre le pouvoir » (entretien avec Petr Aven, <<http://polit.ru/article/2006/12/12/aven1>>).

Ces réflexions sur l'accès au pouvoir sont stimulées chez les membres du groupe de Gaïdar par des contacts fréquents avec des hommes politiques dans le cadre du travail d'expertise et de consultation exercé en parallèle avec le travail de recherche purement académique.

Egor Gaïdar commence à participer aux activités d'expertise auprès des hauts fonctionnaires soviétiques dans le cadre de son travail au VNIISI. Son laboratoire est ainsi impliqué dans le travail de la Commission pour l'amélioration

8 À l'époque où Gozman est invité à rejoindre l'équipe de Gaïdar, il enseigne la psychologie à l'université d'État de Moscou (Moskovski' Gosudarstvenny' Universitet ou MGU).

du système d'administration de l'économie nationale, créée en 1984 auprès du Bureau politique du Parti communiste de l'Union soviétique. Cette commission comporte deux structures : un groupe de travail composé de hauts fonctionnaires du Comité étatique pour la planification, du ministère des Finances, du Comité étatique pour le travail, etc., et une section scientifique, réunissant les directeurs des principaux instituts économiques. La direction de la section scientifique est confiée au directeur du VNIISI et une partie du travail est réalisée par le laboratoire de Gaïdar. Le travail pour le Bureau politique du PCUS « ouvrait toutes les portes » (Gaïdar, 1997 : 207), permettant l'accès à des données, difficilement accessibles, sur la situation économique de l'URSS. Le groupe de chercheurs de Leningrad réuni autour de Tchoubaïs a été également impliqué dans cette activité d'expertise grâce à Gaïdar.

Ce type de contact avec le monde politique n'était pas une exception pour Gaïdar et ses collaborateurs. Des rapports rédigés par certains d'entre eux finissaient sur le bureau d'hommes politiques de très haut niveau, dont Gorbatchev. Le statut d'élite académique en sciences économiques semblait aller de pair avec une certaine proximité des chercheurs avec l'élite politico-administrative dans l'URSS des années 1980.

Le contact du groupe avec le monde politique ne se limitait pas au travail d'expertise. Ses leaders informels, Gaïdar et Tchoubaïs, eurent, avant leur entrée dans la haute fonction publique, d'autres expériences politiques. Vers la fin des années 1980, Gaïdar devint rédacteur en chef au sein du département de l'Économie de la revue *Communiste*, et porte-parole théorique et politique du comité central du PCUS, alors qu'Anatoli Tchoubaïs fut nommé en 1990 conseiller économique et adjoint du chef de l'administration de Leningrad.

En 1991, après sa rencontre avec Gennadi Bourboulis lors du putsch de Moscou⁹, Egor Gaïdar est invité à préparer un programme de réformes radicales, capables de transformer en profondeur l'économie russe. C'est la rupture drastique avec le système socialiste qui distingue les mesures proposées par l'équipe de Gaïdar des différents programmes de réformes mis en place auparavant, pendant la période de la Perestroïka, qui ont échoué à faire sortir l'économie soviétique d'une crise profonde. Au lieu de continuer à introduire des éléments de l'économie de marché au sein du système économique soviétique, ils envisagent la mise en

9 Il s'agit du coup d'État organisé en août 1991 par des forces réactionnaires destituant Mikhaïl Gorbatchev. Egor Gaïdar participe à la mobilisation de la population à Moscou contre les dirigeants du putsch.

place rapide d'un nouveau système économique à travers des mesures comme la libéralisation des prix, la libéralisation du commerce intérieur et extérieur, l'introduction du rouble convertible, la privatisation des entreprises, etc. Le programme de Gaïdar se distingue également par son projet de réaliser les réformes au niveau de la Russie et non pas de l'Union soviétique, contrairement, par exemple, au programme de réformes libérales « 500 jours » évoqué plus haut¹⁰.

La question du choix du programme de réformes par Eltsine va de pair avec une réflexion sur les acteurs capables de les mettre en place. Dans ce contexte, la connaissance des institutions et des mécanismes économiques alternatifs à ceux de l'Union soviétique est un savoir valorisé. Un savoir que la plupart de professionnels de l'administration issus des carrières soviétiques ne possèdent pas.

Pour travailler sur leur programme de réformes, Gaïdar et ses collaborateurs se réunissent en automne 1991 à la datcha gouvernementale n° 15. C'est là-bas qu'ils se consacrent, quelque temps plus tard, après la rencontre entre Gaïdar et Eltsine, à la définition de la composition du nouveau Gouvernement des réformateurs. Une large présence des chercheurs au sein du Gouvernement va de pair avec la désignation à certains postes ministériels des hauts fonctionnaires des anciens gouvernements de la République socialiste fédérative soviétique de Russie et de l'Union soviétique. De plus, une grande partie des anciens fonctionnaires soviétiques constituent le personnel des structures gouvernementales de la nouvelle Russie. Les chercheurs doivent alors rapidement faire face au décalage entre leurs propres savoirs et manières de penser et de faire, et ceux de ces professionnels de l'administration et de la politique.

Jouer le rôle d'initié en étant profane

Le manque d'un certain nombre de savoirs pratiques nécessaires à l'exercice de la haute fonction publique est tout de suite ressenti par les réformateurs. Ainsi, « des idées [théoriques] doivent prendre forme de règlements, d'arrêtés, de décrets » (Gaïdar, 1997 : 314), donc être traduites en langage administratif et juridique.

10 Le choix du programme de réformes doit être pensé, entre autres, comme étant inscrit dans des luttes de pouvoir entre Mikhaïl Gorbatchev et Boris Eltsine. En automne 1991, Eltsine annonce la mise en place des réformes radicales en Russie, indépendamment des autres républiques de l'Union soviétique. En décembre 1991, le traité de Minsk, qui entérine la dislocation de l'Union soviétique, est signé.

« [...] Egor m'a appelé et il m'a dit que la liste [des membres du Gouvernement] avait été adoptée par Boris Nikolaevitch [Eltchine] [...], [que] dans un jour ou deux il fallait venir à Moscou et en arrivant avoir rédigé le décret sur la réorganisation du commerce extérieur. En principe, j'avais préparé tous les points [de la réforme] – cela m'a pris quinze minutes pour rédiger le décret. Mais il me manquait l'expérience de la rédaction des décrets proprement dit – de l'expérience bureaucratique. C'est pourquoi, quand je suis arrivé à Moscou, je voulais trouver quelqu'un qui possédait ce type d'expérience. J'ai appelé Boria [Boris] Fedorov, qui était à l'époque ministre des Finances de la Russie, et ensemble nous avons rédigé au propre le premier décret sur la libéralisation du commerce extérieur. » (Entretien avec Petr Aven, <<http://polit.ru/article/2006/12/20/aven>>)

Faire équipe avec des fonctionnaires expérimentés en s'appuyant sur les connaissances pratiques de ces derniers pour réaliser ses idées théoriques est une stratégie qui semble porter ses fruits aux membres de l'équipe de Gaïdar. C'est l'astuce utilisée, par exemple, par le ministre de l'Économie Andreï Netchaev dans le cadre de la gestion de la politique économique dans le secteur du transport. Il s'appuie ainsi largement sur la collaboration avec le chef du département du Transport de son ministère, un vieux cadre soviétique, pour mener des négociations fructueuses avec son collègue au Gouvernement, un autre fonctionnaire soviétique de longue date occupant le poste de ministre des Transports. « Le tandem entre le jeune ministre macro économiste décidé et l'administrateur (*khozâjstvennik*) soviétique expérimenté constituait une force redoutable, et rare était le fonctionnaire sectoriel (*otraslevik*) capable de lui résister » (Netchaev, 2010 : 167-168). Réunir les deux types de savoirs permet à l'ancien chercheur et à son subordonné, venu au ministère après des années de travail au Comité étatique pour la planification, de dépasser leurs handicaps respectifs en joignant leurs forces. Ce type de collaboration ne va pourtant pas toujours de soi. Souvent, les anciens chercheurs se voient plutôt confrontés à l'incompréhension, au rejet ou à des résistances de la part des professionnels de l'administration.

Le changement de leur rapport au temps fut un autre défi que durent relever les anciens chercheurs.

« Le scientifique planifie son travail à l'échelle des années, des mois, des jours. Un conseiller [travaillant pour un homme politique] mesure le temps en heures et en jours. Le chef du Gouvernement est obligé de compter le temps en secondes, au mieux en minutes. Réfléchir tranquillement quelques

heures, discuter [de la question] sans hâte, c'est presque un luxe. Mettre une demi-heure pour faire une réunion importante, trois minutes pour contacter le ministère des Finances et donner des instructions, deux minutes pour déjeuner, une minute plus tard sortir du bureau et se précipiter pour prendre la parole au Conseil suprême [le Parlement de l'époque], c'est la norme. » (Gaïdar, 1997 : 301)

Ce rythme de vie, qui comprend de longues heures de travail, ne concerne pas seulement la manière de gérer son temps dans la sphère professionnelle :

« Tu ne peux pas inviter un ami proche pour mener une discussion à 2 h 35 du matin pour lui consacrer sept minutes. Cela ne se fait tout simplement pas. [Cela a pour] résultat [que] le cercle de personnes que tu rencontres se réduit à celles que tu vois pour le travail. Tu n'as plus de temps à consacrer à des personnes, même les plus proches » (Gaïdar, 1997 : 301).

Le décalage ressenti par les membres de l'équipe de Gaïdar entre les manières de gérer le travail quotidien dans la haute fonction publique et au sein du monde académique ne se réduit pas à la question de la gestion du temps. Ils doivent passer du travail individuel (même si celui-ci n'exclut pas une certaine collaboration avec des collègues) au travail de groupe, ce dernier impliquant une dépendance vis-à-vis du travail des autres. « La plupart d'entre nous étaient habitués à un certain individualisme et à la liberté de l'activité de recherche », explique Andreï Netchaev, qui relate ses difficultés à apprendre à maîtriser les relations bureaucratiques, autrement dit à obtenir les résultats recherchés en obtenant la coopération des autres. L'incapacité à acquérir le savoir pour gérer le travail des autres, pour leur imposer leur autorité fut pour les ex-chercheurs un obstacle qui mit fin au travail de certains d'entre eux au sein du Gouvernement. Anatoli Tchoubaïs évoque ainsi le départ de leurs postes de certains membres de l'équipe au sein du Gouvernement.

« Un de nos camarades est venu en janvier ou février 1992 à la réunion du Gouvernement avec un discours passionné : "Écoutez! Voici, j'ai le projet d'un arrêté. Je l'ai rédigé et ça fait dix jours que je n'arrive pas à obtenir la réponse du Département! Comment cela est-il possible? Ça fait dix jours que je n'arrive à l'obtenir! Quelqu'un doit rappeler le Département à l'ordre!". Et moi, je dis : "Egor [en s'adressant à Gaïdar], s'il n'est pas capable de gérer les gens en deux heures, c'est un homme perdu. On ne pourra pas travailler avec une personne de ce type" [...]. C'est une sorte de mentalité experte : "Moi je

l'ai fait et pourquoi lui, il n'a pas fait [son travail]". » (Entretien avec Anatoli Tchoubaïss, <<http://polit.ru/article/2010/11/08/chubays>>)

Même ceux qui avaient acquis une certaine expérience dirigeante au sein des institutions de recherche et réussi, d'une manière générale, à endosser rapidement le rôle de dirigeant de très haut niveau et à imposer leur autorité, tel Egor Gaïdar, eurent des difficultés à acquérir certains types de savoirs permettant aux professionnels de l'administration de s'imposer auprès de la bureaucratie soviétique.

« J'avais une incapacité génétique à crier sur les employés. J'ai compris qu'il valait tout simplement mieux que je ne travaille pas avec ceux sur qui je devrais crier », témoigne Egor Gaïdar (Gaïdar, 1997 : 306).

Le décalage entre les modes de communication, ressenti par les chercheurs au sein du Gouvernement, concernait non seulement la manière de dire les choses, mais surtout le langage utilisé pour le faire. Chercheurs en sciences économiques, habitués à utiliser le jargon et les références professionnelles, ils devaient apprendre à parler de questions économiques en utilisant un langage accessible aux personnes extérieures au monde de la recherche, à trouver un langage commun avec les professionnels d'un autre univers. L'usage de termes savants, tels que "dichotomie" par exemple, par les représentants du nouveau Gouvernement dans le cadre de leur prise de parole au sein du Parlement, agaçait les députés. Ces pratiques agissaient comme un marqueur social, en illustrant le décalage entre le montant de capital culturel possédé par les chercheurs venus au Gouvernement, et celui de la plupart des professionnels de la politique siégeant au sein du Conseil suprême. L'usage d'un langage non approprié était particulièrement gênant pour Egor Gaïdar. Car ce dernier jouait un rôle central dans le positionnement de son équipe vis-à-vis des autres acteurs du champ politique. Le recours par Egor Gaïdar, dans le cadre de ses échanges avec les parlementaires, à des concepts et des théories économiques pour justifier telle ou telle décision du Gouvernement, affaiblissait sa position au lieu de la renforcer. L'usage d'un langage étranger, non légitime dans le champ politique, dégradait encore plus les relations déjà troublées entre le Gouvernement et le Conseil suprême.

Le même problème de décalage dans l'utilisation du langage mobilisé s'est manifesté auprès de certains autres types d'acteurs issus du monde politique ou administratif.

« Une fois, j'ai même grondé Egor, un jour nous avons rencontré les directeurs [des entreprises d'État] : "Dites, Egor Timourovitch, peut-on faire cela?" Et

Egor répond : “C’est nullement [*otnúd*]¹¹ évident, puisque...” Et moi je lui écris une petite note : “Egor, arrête de dire “nullement”, pour eux c’est un grand signe : “Étranger”. Ça les fait tiquer quand ils entendent ce mot. » (Entretien avec Anatoli Tchoubaïs, <<http://polit.ru/article/2010/11/08/chubays>>)

L’illégitimité du langage savant ne fait que renforcer l’illégitimité générale des chercheurs au sein du champ administratif. Celle-ci est liée à leur défaut de capitaux administratifs soviétiques, et au défaut de savoirs en termes de gestion économique pratique par opposition aux savoirs théoriques. Pour être “pris au sérieux” par des dominants du champ administratif soviétique, il fallait justifier d’une carrière appropriée et d’une expérience pratique de l’administration, que ce soit au sein de la bureaucratie de l’appareil d’État ou au sein des entreprises soviétiques. Le décalage de statut entre le ministre du Combustible et de l’Énergie, Lopoukhine, chercheur venu du CEMI, et les directeurs des grandes entreprises du secteur énergétique affaiblit la position du haut fonctionnaire. Imposer sa volonté à un directeur d’une grande entreprise pétrolière, à celui qui « dirige des villes, des régions, la moitié de la Sibérie est sous son commandement » (*ibid.*), est une tâche difficile pour un jeune chercheur qui n’a aucune expérience de ce type. Le départ anticipé de Lopoukhine de son poste et l’arrivée au Gouvernement, comme vice-Premier ministre pour le secteur combustible et énergétique, de Viktor Tchernomyrdine, le très puissant directeur de Gazprom, peut être analysé comme un des exemples du recul des chercheurs face aux logiques propres au champ administratif.

Les réformateurs, qui sont arrivés au pouvoir en s’appuyant sur leur capital académique, remettent en question des principes de base structurant les champs administratif et politique. Dans ce contexte, les chercheurs travaillant au Gouvernement sont étiquetés (Becker, 1985) par les fractions “réactionnaires” de l’élite politique et administrative comme « directeurs de labos » (*zavlaby*), un terme aux connotations péjoratives qui stigmatise leurs connaissances théoriques par opposition aux compétences pratiques des “vrais” administrateurs (*khozâjstvennik*) et hommes politiques. Une autre expression hautement dévalorisante est diffusée dans l’espace public pour désigner les réformateurs : « Les garçons en pantalons roses ». Il s’agit ici de stigmatiser, non pas tellement l’arrivée au pouvoir d’un monde étranger à la politique et la haute fonction publique, mais le manque d’expérience lié, entre autres, à l’âge. « Le ministère des Relations économiques

extérieures, qu'est-ce que c'était? C'était tout un empire. Les ministres des Relations économiques extérieures de l'URSS : Patolitchev, Satorian, chacun était toute une époque. Et voici qu'arrive Petia Aven, un intello de 35 ans avec des lunettes : « Je suis votre ministre ». Et avec lui son adjoint de 29 ans, Sereža Glaziev. C'était inimaginable. Pour tout bureaucrate soviétique standard de l'époque, c'était un choc » (*ibid.*). La jeunesse des ex-chercheurs élargit encore le fossé qui les séparait des acteurs prétendant au monopole de légitimité des capitaux administratifs et politiques dans les champs correspondants.

Retourner le stigmate. Redéfinir les savoirs donnant accès au statut d'initié

C'est le monopole de légitimité des capitaux administratifs et politiques, garantissant l'accès exclusif au statut d'élite politico-administrative, qui est menacé par l'arrivée au pouvoir des représentants de l'élite académique. Le contexte de la fin de l'Union soviétique et des grandes transformations, bouleversant entre autres le système économique du pays, permet à ces nouveaux entrants de revendiquer la légitimité des savoirs académiques en tant que forme alternative de capital donnant accès au pouvoir.

Le passage de l'«économie socialiste» vers l'«économie capitaliste», du monopole du PCUS au pluralisme politique rend une partie des savoirs des professionnels de l'administration soviétique dépassés. Un nouveau type de savoirs est perçu comme nécessaire pour réaliser les réformes et gouverner le pays, et les chercheurs réunis autour de Gaïdar en revendiquent la possession. La connaissance des institutions et des mécanismes économiques de l'économie de marché, la capacité de penser les mesures concrètes visant la transformation du système et de donner des consignes précises pour leur mise en place constituent la force de l'équipe de Gaïdar. Une force qui lui permet non seulement d'accéder, mais aussi de rester un certain temps au pouvoir.

« Je me rappelle très bien, témoigne Petr Aven, la réunion qui a eu lieu au ministère des Finances à propos du taux de change monétaire [...]. J'ai donc réuni des spécialistes en finances et je leur ai dit que le rouble sera convertible pour les opérations courantes, un taux, j'explique ce qui va influencer sa valeur [la valeur du rouble par rapport à d'autres monnaies]. Je leur raconte tout ça, ils m'ont écouté et ils me regardent comme un idiot et ils disent ensuite : «Nous n'avons pas très bien compris : et quel sera donc le taux de change – combien

de dollars pour un rouble?” [...] Une quinzaine de personne est assise [devant] moi, ils sont tous plus âgés, tous des cadres dirigeants, tous des ministères de l’Union et des ministères russes, des personnes expérimentées, pas dupes, et ils me disent tous que cela [l’introduction d’un taux de change libre et non pas fixe comme à l’époque soviétique] n’est pas possible. Le rouble convertible ne peut pas exister [...]. Quand, plus tard, je parlais des bureaux de change au Conseil suprême, c’était la même chose. Un docteur en sciences économiques [un député parlementaire] m’a dit que les bureaux de change et la libre vente des monnaies ne pouvaient pas exister, car il n’y aurait pas [pour cela] assez de dollars. » (Entretien avec Petr Aven, <<http://polit.ru/article/2006/12/20/aven>>)

La connaissance du fonctionnement de l’économie de marché est alors définie par les anciens chercheurs au Gouvernement comme le savoir dont la possession légitime leur position de pouvoir. Les réformateurs se posent en initiés de la nouvelle façon de gouverner le pays. Les anciens cadres soviétiques ne la maîtrisent pas, ce qui leur réserve la place de profanes. La comparaison de deux membres de son Gouvernement proposée par Gaïdar est assez parlante à ce sujet :

Petr Aven « n’a jamais occupé de poste de fonctionnaire [avant], il n’a jamais administré autre chose que son bureau [sa table de travail]. Il faut avouer qu’Aven s’est montré être un mauvais gestionnaire [...] alors que la place du chef d’un des principaux ministères était convoitée. Depuis le printemps 1992 nombreux étaient ceux qui la sollicitaient. Boris Nikolaevitch [Elsine] me parlait de la question du remplacement d’Aven. L’argument principal était toujours le même : “... Egor Timourovitch, c’est peut-être vrai qu’il est un bon spécialiste, mais vous voyez bien qu’il n’est pas fait pour être ministre” [...]. Pour moi, un fait fondamental rendait tous ses défauts insignifiants : il comprenait parfaitement le projet général des réformes et je ne devais pas contrôler ses actions visant la préparation de l’introduction du rouble convertible [...]. Dans un certain sens, le ministre des Finances Vasili Bartchouk était tout l’opposé d’Aven : un fonctionnaire extrêmement expérimenté, qui a fait une carrière en débutant comme contrôleur fiscal régional dans la région de Khabarovsk et finissant par le poste de ministre des Finances, connaissant très bien son travail et capable d’organiser parfaitement le travail du ministère [...]. En même temps, pendant assez longtemps il était incapable de comprendre et d’accepter une [simple] vérité évidente pour tout financier formé dans les conditions du fonctionnement de [l’économie de] marché : les crédits hors budget centralisés de la Banque centrale ont un impact aussi destructif sur l’économie que l’octroi des

crédits directs [renforçant] le déficit budgétaire. Et cela voulait dire que je ne pouvais pas compter sur la justesse des décisions du ministère des Finances concernant un domaine très important de la politique économique. C'est pourquoi la dimension macroéconomique du travail du ministère des Finances exigeait de moi une attention et un contrôle constants » (Gaïdar, 1997 : 291-292).

En se définissant comme ayant seuls accès aux savoirs nécessaires à l'élaboration et à la mise en place d'une politique économique et sociale dans le contexte de l'introduction puis du développement de l'économie de marché, les membres de l'équipe de Gaïdar déploient une stratégie de démarcation vis-à-vis des professionnels de l'administration et de la politique. Ce retournement de stigmaté (Gaxie, 2008) peut être illustré, par exemple, par l'usage que fait Andreï Netchaev du terme « cours » (faire un cours sur telle ou telle question économique) en parlant de ses échanges avec ses collègues et ses subordonnés au sein du ministère de l'Économie. L'introduction de l'analogie entre sa relation avec les vieux professionnels de l'administration et une relation entre professeur et élèves fait partie de l'entreprise d'auto-consécration des anciens chercheurs.

La critique, par les membres de l'équipe de Gaïdar, de la recherche d'un soutien populaire constitue un autre exemple du retournement de stigmaté. Dans leur carrière politique, les anciens chercheurs ne s'appuient pas sur le soutien de la population pour mener des luttes de pouvoir, comme le font les professionnels de la politique, mais sur les instruments de légitimation propres à l'univers de chercheurs ou d'experts. La vérité (ou plus précisément la "vérité" scientifique au sujet du fonctionnement de l'économie) et non la volonté (et le soutien) du peuple constitue une source de légitimité pour eux. Le contraste est ainsi assez fort entre l'attitude du président Boris Eltsine, s'appuyant sur le capital politique (Bourdieu, 1981), et celle de son futur Gouvernement.

« Je me rappelle très bien, témoigne Anatoli Tchoubais, comment nous lui corrigions son discours [qu'il devait faire] au congrès [du Conseil suprême] en 1991 [...]. Son discours disait : "Pendant trois mois, ça va être dur, ensuite ça ira mieux". "Les prix vont augmenter un peu, mais ensuite ils vont baisser". Nous essayions... de corriger tout ça – remplacer trois mois par cinq ans... Lui, il recorrige et met quatre mois. Nous, on lui remplace quatre mois par quatre ans. » (Entretien avec Anatoli Tchoubais, <<http://polit.ru/article/2010/11/08/chubays>>)

La recherche du soutien du peuple par certains députés du Conseil suprême, proposant des mesures irréalisables selon Gaïdar, est dénoncée par ce

dernier comme populiste. Dans le cadre d'une stratégie implicite de démarcation vis-à-vis de ces hommes politiques, l'équipe de Gaïdar se définit elle-même comme « Gouvernement de kamikazes », dont le but n'est pas de rester à tout prix au pouvoir mais de mettre en place des réformes douloureuses mais nécessaires. Il s'agit non seulement du positionnement des anciens chercheurs vis-à-vis des acteurs extérieurs à leur équipe, mais également des rationalisations et des justifications formulées pour soi-même. Ces dernières ne permettent pourtant pas toujours de masquer l'attrait pour le pouvoir, qui nourrit aussi leur investissement dans les champs administratif et politique. Ainsi, certains témoignent du désir de Gaïdar de garder son poste de chef du Gouvernement : « Il ne voulait être que Premier ministre » (Aven & Koch, 2013 : 234).

Les motivations “réelles” des acteurs ne font pourtant pas l'objet de cet article, notre but étant d'analyser les stratégies implicites et explicites de positionnement des anciens chercheurs dans les champs administratif et politique. Il est d'ailleurs extrêmement difficile, voire impossible, de mesurer, par exemple, la part de l'aspiration à accomplir le travail de réformes commencé et la part du désir de rester au pouvoir dans la décision de ne pas quitter le Gouvernement prise par certains membres de l'équipe de réformateurs après le départ de Gaïdar du poste de chef du Gouvernement en décembre 1992.

Le départ de Gaïdar, remplacé par un professionnel de l'administration, Viktor Tchernomyrdine, marque la défaite du premier dans la lutte pour le statut d'initié au sein des champs administratif et politique. Le Gouvernement de Gaïdar est très vite confronté à l'impopularité des réformes, qui sont difficilement vécues par la population et largement critiquées par différentes fractions d'élite politique, administrative, économique, etc. En s'appuyant sur le capital politique de Boris Eltsine pour exercer le pouvoir, les membres du Gouvernement de Gaïdar n'ont pas constitué de capital politique propre. La précarité de leur situation dans la hiérarchie étatique se traduit, entre autres, par le statut formellement détenu par Gaïdar : celui de Premier ministre par intérim (Eltsine occupant deux postes : celui de président et de Premier ministre). L'incapacité à obtenir le soutien du Conseil suprême (la majorité des députés au sein du Parlement est hostile aux chercheurs au pouvoir) dans le cadre du vote pour la nomination formelle d'Egor Gaïdar au poste du Premier ministre, un an après le début des réformes, met fin au Gouvernement de Gaïdar.

La mobilisation des savoirs académiques reste une stratégie utilisée par certains chercheurs réformateurs pour revendiquer des positions dominantes au sein du champ politique russe une fois qu'ils sont obligés de quitter leurs postes au sein de l'exécutif. Trois principaux types de voies sont empruntés par les membres

de l'équipe de Gaïdar après le départ de ce dernier : certains restent dans la haute fonction publique en acquérant le capital administratif; d'autres entrent dans le monde des affaires, en s'appuyant sur leur connaissance de l'économie de marché et des règles du jeu économique qu'ils ont eux-mêmes contribué à mettre en place; certains, enfin, tout en cumulant parfois des positions dans différents champs, participent à des luttes pour des positions dominantes au sein du champ politique. C'est en revendiquant la possession des savoirs nécessaires pour continuer les réformes que ces derniers, après leur départ de la haute fonction publique, se positionnent dans le champ politique. Certains d'entre eux, tel Egor Gaïdar, restent des acteurs influents durant la présidence de Boris Eltsine ou celle de Vladimir Poutine. Face à leur impopularité, Gaïdar et certains de ses collaborateurs, tel Andreï Netchaev, mettent en avant leur statut d'experts et leur influence sur le chef de l'État en s'investissant, par exemple, dans l'activité partisane. « Vous pouvez voter pour n'importe quel parti, mais de toute façon vous habiterez dans le pays où sont mis en place les programmes de l'Union des forces de droite », affirme un des slogans du SPS, le parti créé par Egor Gaïdar et ses collaborateurs. Cette revendication est bien fondée : le programme socio-économique de Poutine au début de sa présidence est préparé avec la participation active d'Egor Gaïdar et correspond, selon l'expression d'Andreï Netchaev, au « programme du SPS, à quelques exceptions près ». C'est d'ailleurs sur cette base que le SPS revendique le statut de deuxième parti du pouvoir.

Les très faibles scores électoraux du SPS attestent pourtant, entre autres, que la mobilisation de ce type de capital ne donne plus à Gaïdar et ses camarades de parti qu'une place marginale au sein du champ politique. La fin de la crise liée aux transformations post-soviétiques de la Russie apporte une stabilisation des frontières entre les différents champs sociaux (Dobry, 2009) et une division plus figée du travail, limitant les possibilités de luttes des profanes pour la position d'initiés. Dans la Russie des années 2000, la stratégie de mobilisation des savoirs académiques comme fondement de l'accès au statut d'élite politico-administrative semble moins susceptible de porter ses fruits.

Bibliographie

- AVEN (P.) & KOCH (A.), 2013, *Revoluciâ Gaïdara. Istoriâ reform 90-yh iz pervih ruk* (La Révolution de Gaïdar. L'histoire des réformes des années 90 [raconté] de première main), Al'pina Pablišer.
- BECKER (H.), 1985, *Outsiders*, Paris, Métailié.

- BOURDIEU (P.), 1981, « La représentation politique. Éléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 36/37, pp. 3-24.
- CHEVALLIER (J.), 1997, « L'élite politico-administrative : une interpénétration discutée », *Pouvoirs*, n° 80, pp. 89-100.
- CHMATKO (N.), 2002, « Les économistes russes entre orthodoxie marxiste et radicalisme libéral », *Genèses*, n° 47, pp. 123-139.
- CHMATKO (N.), 2003, « Les croyances économiques en URSS et en Russie au tournant des années 1980 et 1990 », *Politix*, vol. 16, n° 61, pp. 197-216.
- DOBRY (M.), 2009, *Sociologie des crises politiques*, Paris, Presses de Science Po.
- GAÏDAR (E.), 1997, « Dni poraženij i pobed [*Les jours des défaites et des victoires*] », in E. Gaïdar, *Les œuvres en deux tomes*, Moscou, Evrazia, t. 1, pp. 171-558.
- GAXIE (D.), 2008, « Conclusion générale. Les profanes en politique : réflexions sur les usages d'une analogie », in T. Fromentin et S. Wojcik (dir.), *Le Profane en politique. Compétences et engagements du citoyen*, Paris, L'Harmattan, pp. 289-303.
- GEL'MAN (V.) & TARUSINA (I.), 2000, « Studies of political elites in Russia: issues and alternatives », *Communist and Post-Communist Studies*, vol. 33, n° 3, pp. 311-329.
- HEREDIA (M.) & KIRTCHIK (O.), 2010a, « The Russian and Argentinean experiences of radical reform. Between economy and politics », *Laboratorium: Russian Review of Social Research*, vol. 2, n° 2, pp. 22-64.
- HEREDIA (M.) & KIRTCHIK (O.), 2010b, « La notion de "champ" à l'épreuve de l'histoire sociale comparée : les sciences économiques en Russie et en Argentine », *Social Sciences Information*, vol. 49, n° 4, pp. 585-613.
- KRYSHTANOVSKAYA (O.), 1995, « Transformaciâ staroj nomenklatury v novuû rossijskuû elitu [*Transformation de l'ancienne nomenclature en nouvelle élite russe*] », *Obščestvennye Nauki i Sovremennost'*, n° 1, pp. 51-65.
- LAGROYE (J.), 1985, « La légitimation », in J. Leca et M. Grawitz (dir.), *Traité de science politique*, Paris, PUF, t. 1, pp. 396-467.
- NETCHAEV (A.), 2010, *Rossiâ na perelome. Otkrovennye zapiski pervogo ministra èkonomiki* (La Russie au tournant. Mémoires francs du Premier ministre de l'Économie), Moscou, Astrel'.
- RADAEV (V.), 1994, « Revoluciâ raznočincev [*La révolution des raznočinci*] », in T. Zaslavskaya et L. Arutyunyan (dir.), *Kuda idet Rossiâ? Al'ternativy obščestvennogo razvitiâ* (Où va la Russie? Les alternatives du développement de la société), Moscou, Interpraks, pp. 136-140.
- SAPIR (J.), 1996, *Le Chaos russe. Désordres économiques, conflits politiques, décomposition militaire*, Paris, La Découverte.