



De la dépendance vis-à-vis de l'Occident à l'expression du besoin
de diaspora intellectuelle africaine







Ceci est un rapport de recherche du CODESRIA issu de :

Higher Education Leadership Programme (HELP)

Lancé en 2011 avec le soutien financier de la Carnegie Corporation de New York (CCNY), le programme HELP visait à soutenir des réseaux de recherche, des forums de politiques et des publications afin de documenter et de faire comprendre les transformations au niveau de la gouvernance et le leadership des institutions de l'enseignement supérieur en Afrique. Le désir de contribuer à la base de connaissances et à des débats politiques engagés qui approfondiraient les réformes étaient ce qui a motivé le CODESRIA à lancer ce programme, puisque le leadership et la gouvernance sont capital pour assurer un enseignement supérieur de qualité et pertinent sur le continent.

Série de documents de travail du CODESRIA

La série de documents de travail du CODESRIA diffuse les résultats des activités de recherche du CODESRIA. Les documents de travail constituent des travaux en cours. Ils donnent un aperçu de l'ampleur et de la profondeur des travaux entrepris par les différents programmes et réseaux de recherche du Conseil. Ils sont publiés pour stimuler les débats et contribuer au progrès du savoir.



De la dépendance vis-à-vis de l'Occident à l'expression
du besoin de diaspora intellectuelle africaine

L'Université africaine et les défis de son développement

Abdoulaye Gueye
Michael Okyerefo
Paul Diédhiou
Adamnesh Bogale



Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique
DAKAR

© CODESRIA 2019

Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique
Avenue Cheikh Anta Diop Angle Canal IV
BP 3304 Dakar, 18524, Sénégal
Site web : www.codesria.org

ISBN : 978-2-86978-832-9

Tous droits réservés. Aucune partie de cette publication ne doit être reproduite ou transmise sous aucune forme ou moyen électronique ou mécanique, y compris la photocopie, l'enregistrement ou l'usage de toute unité d'emmagasinement d'information ou de système de retrait d'information sans la permission au préalable du CODESRIA.

Mise en page : Daouda Thiam
Couverture : CODESRIA

Distribué en Afrique par le CODESRIA
Distribué ailleurs par African Books Collective/www.africanbookscollective.com

Le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA) est une organisation indépendante dont le principal objectif est de faciliter et de promouvoir une forme de publication basée sur la recherche, de créer plusieurs forums permettant aux chercheurs africains d'échanger des opinions et des informations. Le Conseil cherche ainsi à lutter contre la fragmentation de la recherche dans le continent africain à travers la mise en place de réseaux de recherche thématiques qui transcendent toutes les barrières linguistiques et régionales.

Le CODESRIA publie une revue trimestrielle, intitulée *Afrique et Développement*, qui se trouve être la plus ancienne revue de sciences sociales basée sur l'Afrique. Le Conseil publie également *Afrika Zamani* qui est une revue d'histoire, de même que la *Revue Africaine de Sociologie* ; la *Revue Africaine des Relations Internationales (AJIA)* et la *Revue de l'Enseignement Supérieur en Afrique*. Le CODESRIA co-publie également la *Revue Africaine des Médias ; Identité, Culture et Politique : un Dialogue Afro-Asiatique* ; l'*Anthropologue africain* ainsi que *Sélections Afro-Arabes pour les Sciences Sociales*. Les résultats des recherches, ainsi que les autres activités de l'institution sont aussi diffusés à travers les « Documents de travail », le « Livre Vert », la « Série des Monographies », la « Série des Livres du CODESRIA », les « Dialogues Politiques » et le *Bulletin du CODESRIA*. Une sélection des publications du CODESRIA est aussi accessible au www.codesria.org

Le CODESRIA exprime sa profonde gratitude à la Swedish International Development Corporation Agency (SIDA), à la Carnegie Corporation de New York (CCNY), à l'Agence norvégienne de développement et de coopération (NORAD), à la Fondation Rockefeller, à l'Open Society Foundations (OSFs), à la Fondation Oumou Dilly ainsi qu'au Gouvernement du Sénégal pour le soutien apporté aux programmes de recherche, de formation et de publication du Conseil.

<i>Dédicace</i>	vii
<i>Remerciements</i>	ix
<i>Note sur les auteurs</i>	xi
<i>Introduction</i>	1
Chapitre 1 : De la « fuite des cerveaux » à l'« option diaspora » : entre pessimisme viscéral et optimisme béat	5
Chapitre 2 : Les espaces intellectuels africains des périodes précoloniales et coloniales	27
Chapitre 3 : Réveil politique et revendication d'un enseignement supérieur autonome	39
Chapitre 4 : La population universitaire en Afrique	59
Chapitre 5 : Champ académique international et universitaire en Afrique	83
<i>Notes</i>	119
<i>Bibliographie</i>	123



Dédicaces

À Youn et Eli, deux éminents Africanists.
(For Youn and Eli, two shadow Africanists.)

À la mémoire du Professeur Francis Irele Abiola, ce généreux géant qui a porté
bon nombre de jeunes chercheurs africains sur ses épaules.
*(In memory of Professor Abiola Francis Irele, the generous giant on whose shoulders
many younger African academics stood once.)*







Remerciements

Cette étude n'aurait jamais vu le jour sans le concours des collègues en poste en Afrique ou dans la diaspora qui ont bien voulu partager une parcelle de leur temps fort précieux. Grâce aux questionnaires qu'ils ont accepté de remplir et aux entretiens qu'ils nous ont accordés, ce qui n'était qu'un projet est devenu un ouvrage. Le protocole de la recherche impose souvent que ces acteurs irremplaçables soient confinés dans l'anonymat. Mais qu'ils soient assurés de notre profonde reconnaissance.

Notre gratitude va aussi à Jean-Martin Ouédraogo pour avoir généreusement accepté de lire le texte et de nous faire part de ses fines observations.

Nous remercions enfin les évaluateurs anonymes dont les commentaires et suggestions ont permis de rendre l'ouvrage bien meilleur.









Note sur les auteurs

Abdoulaye Gueye est professeur de sociologie à l'Université d'Ottawa. Il a été boursier de plusieurs institutions dont l'Institute for Advanced Study (Princeton), le W.E.B. Institute à Harvard University et la Fondation de la Maison des Sciences de l'Homme (Paris). Il est l'auteur de plusieurs ouvrages parmi lesquels on peut citer : *Les intellectuels africains en France* ; *Aux nègres de France, la patrie non reconnaissante* ; et *Oublier l'amère patrie*.

Michael Okyerefo est doyen de la Faculté des arts de l'Université du Ghana et professeur de sociologie. Il a publié de nombreux articles sur les mouvements religieux au Ghana, les enjeux identitaires dans l'immigration ghanéenne en Europe, et les épistémologies alternatives. Il a reçu plusieurs distinctions dont la bourse « Religion and Public Culture » offerte par l'Université de Cambridge.

Paul Diédhiou est anthropologue et maître de conférences à l'Université Assane Seck de Ziguinchor. Il est l'auteur de plusieurs articles sur les dynamiques identitaires en Casamance. Diédhiou s'intéresse aussi au développement et a récemment co-dirigé un ouvrage intitulé *Repenser le développement*.

Adamnesh Bogale est professeure adjointe à l'Université d'Addis Abeba. Elle est titulaire d'un doctorat en développement social. Ses recherches portent sur la migration de retour des Éthiopiens et a publié plusieurs articles sur cette thématique.





Introduction

Cet ouvrage s'inscrit dans un débat qui fait rage dans les milieux académiques et politiques depuis au monde deux décennies. En effet, des chercheurs, d'une part, et des gouvernements ou organisations philanthropiques, d'autre part, s'interrogent sur les possibilités de mobiliser la diaspora africaine au bénéfice du continent africain et de ses institutions universitaires en particulier. Les raisons d'être de ce débat sont largement connues. Elles sont indissociables de l'évolution socio-économique de l'Afrique sub-saharienne au cours des soixante dernières années. Au moment même de la déclaration des indépendances africaines, les dirigeants nationaux nouvellement portés au pouvoir avaient fait du développement économique leur objectif prioritaire. Dans cette optique avaient-ils ainsi appelés leurs peuples à tant de sacrifices dont la suspension du multipartisme et des élections au suffrage universel arguant faussement, du moins à la lumière des expériences de bon nombre de pays étrangers, de l'incompatibilité du développement, qui supposerait une unité sans faille de toutes les composantes de la nation, avec le multipartisme, qui serait source de discordes. Et plus significativement encore, à la réalisation de cet objectif avaient-ils subordonné la légitimité de prolonger leur mandat politique. Mais bien avant même la fin de la première décennie des indépendances, de nombreux indices auguraient déjà de la descente des pays africains dans une profonde crise politique et une léthargie économique quasi endémique. Entre 1960 et 1999, une soixante de coups d'État militaires ont été dénombrés en Afrique subsaharienne, sans compter les tentatives avortées de renversement de gouvernements ainsi que les rébellions ayant abouti à des changements de régimes. L'instabilité politique s'aggravant d'année en année dans nombre de pays, les efforts de développement économique s'en étaient trouvés inévitablement sapés. En dépit de l'abondance de ressources naturelles, et parfois de farouches volontés politiques de relever le défi du développement, les économies nationales avaient montré des signes d'essoufflement que la mise en

œuvre de politiques d'ajustement structurel, à partir de la seconde moitié des années 1970, était censée juguler. Presque en vain. Sans chercher à établir une relation de causalité directe entre cette situation politique et économique, d'une part, et l'accroissement du nombre de diplômes africains qui s'installent hors d'Afrique, d'autre part, force est de constater que ce dernier phénomène forçait au moment où le défi du développement se pose avec tant d'acuité au continent. Dans une synthèse de plusieurs publications académiques et rapports d'études, Barka offre un tableau lugubre et alarmiste de l'échelle de la migration de ces diplômés africains vers d'autres continents. Entre 1960 et 1974, en moyenne 1800 Africains hautement qualifiés quittaient chaque année leur continent pour s'expatrier vers les pays industrialisés. Entre 1985 et 1989, cette moyenne s'élevait à 12 000 migrants. Elle a presque doublé depuis 1990 pour atteindre le nombre préoccupant de 20 000. Selon le document de synthèse publié par Barka, à la même date, le nombre de titulaires d'un doctorat au sein de la population de diplômés africains expatriés était estimé à 30 000 (Barka s.d.:1). L'étude de la Brookings Institution, réalisée par deux économistes, William Easterly et Yaw Nyarko confirme la signification statistique de cette migration. À partir de l'exploitation de données collectées par Docquier et Marfouk, elle révèle que l'effectif total d'Africains ayant bénéficié d'une formation universitaire et s'étant établi hors de leur continent d'origine s'élevait en 2005 à 961 037, donc près d'un million. Le continent américain en concentre la plus grande proportion, soit 47 pour cent, suivi de l'Europe qui en accueille 44 pour cent (Easterly & Nyarko 2008:8). Dans une enquête plus récente, l'historien malawite, Paul Tiyambe Zeleza, se focalise exclusivement sur la trajectoire des Africains résidant en Amérique du Nord (Etats-Unis et Canada plus spécifiquement). On étudie recèle des données supplémentaires qui, aussi, attestent de la persistance du phénomène de l'expatriation de l'élite africaine diplômées. Estimant à 1,6 million le nombre de natifs du continent africain résidant aux Etats-Unis, ce chercheur souligne que, au moment de l'enquête, 68 pour cent de cette population avait un niveau d'éducation universitaire, ce qui faisait donc des Africains la communauté immigrée concentrant la plus grande proportion de diplômés aux Etats-Unis (Zeleza 2013 : 5). Une très récente étude réalisée pour le Pew Research Center, une institution de recherche américaine indépendante, vient de confirmer ces résultats ; elle révèle qu'en 2015, 69 pour cent des migrants africains âgés de 25 ans ou plus avaient effectué des études de niveau universitaire (Pew Research Center 2018 : 2).

L'augmentation significative du nombre d'Africains expatriés hautement qualifiés dans les pays occidentaux semble par ailleurs s'accompagner du renforcement de leur présence dans des secteurs professionnels caractérisés par un certain prestige social. Parmi ces secteurs figurent indéniablement l'enseignement et la recherche universitaires. En s'appuyant sur une large base de données statistiques, l'étude de Zeleza montre qu'entre 20 000 et 25 000 Africains étaient intégrés dans le corps enseignant des universités et collèges américains. Cette dynamique était déjà perceptible à travers la recherche de moindre envergure statistique certes, mais non moins éclairante, menée par Pires, Kassimir et Brhane. À partir d'un échantillon de 1708 Africains consacrés docteurs par une université américaine ou canadienne entre 1986 et 1996, sur un total de 5537, ces auteurs révèlent que 36 pour cent de ces impétrants s'installaient finalement en Amérique du Nord après l'obtention de leur grade et 2 pour cent, qui ne choisissaient pas de rentrer en Afrique, ni de rester en Amérique du Nord, ni d'émigrer en Europe, optaient pour une autre destination (Pires, Kassimir & Brhane 1999 : 10).

Dans un tel contexte caractérisé par le phénomène de l'expatriation des Africains hautement qualifiés s'est déployée cette étude. Celle-ci s'inscrit, en outre, dans une liste sans cesse croissante de travaux dont la préoccupation commune est d'établir l'engagement de cette diaspora, en particulier sa composante académique, dans le fonctionnement des institutions universitaires en Afrique, et d'explorer les stratégies élaborées par une série d'acteurs institutionnels pour le renforcement d'un tel investissement. S'appuyant sur une littérature historique secondaire et surtout une enquête menée dans des universités publiques situées dans quatre pays africains – Éthiopie, Ghana, Nigeria et Sénégal – notre recherche poursuit trois objectifs majeurs :

- 1) Elle entend montrer que la volonté d'impliquer la diaspora dans l'Université africaine s'inscrit dans une longue tradition de dépendance de cette institution vis-à-vis de l'extérieur. En effet, l'Afrique continue ainsi d'assigner la responsabilité du fonctionnement efficient de son propre système d'enseignement supérieur à des acteurs certes identifiés au continent par leur naissance, mais des acteurs extérieurs tout de même, qui reçoivent d'organisations occidentales les moyens d'exercice de leur activité professionnelle.

- 2) Cette étude vise à établir empiriquement l'ampleur et la nature des ressources qui circulent vers l'Afrique de la diaspora, avant d'identifier et rendre raison ensuite des déterminants sociologiques de cette dynamique qui lie les universitaires africains en poste en Afrique à leurs homologues expatriés. Elle entend aussi dévoiler, à travers cet objectif, les disparités et inégalités d'accès aux ressources de la diaspora entre les chercheurs installés sur le continent, ainsi que l'existence d'une nomenclature, c'est-à-dire d'une liste hiérarchisée de ressources qui circulent vers l'Afrique de la diaspora. Pour ce faire, elle s'appuie sur une enquête sociologique minutieuse menée auprès d'une centaine d'universitaires en poste permanent dans des institutions d'enseignement et de recherche en Afrique.
- 3) L'étude s'efforce, enfin, d'analyser les critères qui informent la mobilisation des ressources de la diaspora au bénéfice de la communauté universitaire en poste en Afrique et d'examiner les modalités par lesquelles elles se distribuent entre ces chercheurs.

Un argument robuste structure l'ensemble de l'ouvrage. Il se résume ainsi : les universitaires en diaspora sont d'autant moins disposés à mettre au profit de leurs collègues basés en Afrique des ressources professionnelles spécifiques que, d'une part, ils disposent en quantité très limitée de ces ressources, et d'autre part, l'usage de celles-ci est central dans l'avancement de leur propre carrière professionnelle.

La portée de cet argument est de suggérer que la dépendance de l'Université africaine vis-à-vis de la diaspora pour assurer sa propre revitalisation est un pari fort risqué, pour la simple raison que cette diaspora est intégrée dans des structures d'enseignement et de recherche desquelles elle attend les moyens de sa reconnaissance professionnelle. Or ces structures universitaires exigent en contrepartie de ces moyens un dévouement quasi absolu des chercheurs africains expatriés à la quête de l'excellence, d'autant que de l'excellence de leurs recrues dépend en grande partie le classement de ces structures dans le champ académique. En raison de cette exigence, la diaspora est susceptible de ne s'engager qu'épisodiquement et marginalement dans le fonctionnement de l'Université africaine.

1

De la « fuite des cerveaux » à l'« option diaspora » : entre pessimisme viscéral et optimisme béat

Les études qui traitent de la migration des universitaires africains ont pour plus petit dénominateur commun l'indispensabilité de ces acteurs à la transformation positive des sociétés africaines. Mais au-delà de ce point de recoupement s'expriment des oppositions fondamentales et au moins trois approches théoriques parallèles.

La première approche, beaucoup plus ancienne, est en général rendue par le concept de fuite des cerveaux [« brain drain »]. Apparue dès la fin des années 1960, elle invite à rompre la dépendance des États africains vis-à-vis des pays occidentaux pour la formation des diplômés universitaires auxquels il incombait de relever les cadres étrangers aux postes clés pourvus sur le continent. Cette approche questionne la viabilité de la stratégie adoptée par ces États pour disposer d'une élite nationale hautement formée à mettre au service du développement de leurs pays. Elle sous-entend que l'option des États africains prive en définitive le continent des compétences professionnelles dont il aurait crucialement besoin au grand bénéfice des pays de formation. Dans un article inspiré par un certain nationalisme politique, le comité éditorial de la revue *Présence africaine* s'insurgeait ainsi contre la fuite des cerveaux qu'il assimilait sans ambages à un déficit de sentiment patriotique (*Présence africaine* 1968).

Dans une approche théorique qui insiste davantage sur l'inégalité structurelle des économies nationales, d'autres auteurs, quant à eux, mettent en avant l'attractivité des pays de formation universitaire occidentaux par comparaison avec les africains pour expliquer ce mouvement migratoire (Baghwati 1976 ; Schott 1998 ; Samoff & Carrol 2004). Selon eux, parce que ces pays offrent des niveaux de rémunération plus élevés et des conditions matérielles de travail

supérieures à celles en vigueur sur le continent africain, parce qu'ils tiennent lieu par surcroît de centres de légitimation internationale dans nombre de domaines professionnels, très peu de sociétés en voie de développement peuvent rivaliser avec eux. Partant, l'Europe occidentale et l'Amérique du Nord, en particulier, finissent par retenir les mêmes étudiants que leurs universités étaient initialement censées former pour les besoins de l'économie africaine.

En réaction à la thèse de la fuite des cerveaux, deux approches parallèles sont apparues au cours des années 1990. Toutes deux remettent en question la pertinence du concept de fuite des cerveaux. Quelque limitée qu'elle soit, la première, fondée sur une démarche empirique, valorise le concept de retour. Elle se soucie surtout d'évaluer le niveau de rétention des étudiants africains dans leur pays de formation par comparaison à la proportion d'étudiants qui regagnent leurs pays d'origine ou s'installent dans un quelconque pays africain après obtention de leur doctorat. En vue de souligner l'originalité de leur démarche, Pires, Kassimir et Brhane écrivent qu'« il existe une forte perception selon laquelle beaucoup d'Africains [formés à l'étranger] ne rentrent pas ; au point que des bailleurs s'interrogent sur l'utilité de leurs investissements dans des programmes de formation post-premier cycle. Ces perceptions d'une « fuite des cerveaux » d'ampleur significative sont, cependant, largement anecdotiques. Alors que des programmes individuels de financement suivent sur le long terme les activités professionnelles de leurs propres boursiers après l'obtention de leurs diplômes, il n'y a, à ce jour, aucune collecte et encore moins analyse de données cumulatives à l'aune desquelles juger le « succès » en termes de taux de retour » (Pires, Kassimir & Brhane 1999:1). Dans la droite ligne de leur critique, ces auteurs ont compilé les données d'informations d'une dizaine d'universités américaines et canadiennes ayant tenu un registre des thèses de doctorat – toutes disciplines confondues – qui y ont été soutenues entre 1986 et 1996 par des ressortissants africains. Au terme de leur analyse de ces données, Pires, Kassimir et Brhane découvrent qu'un peu plus des trois cinquièmes des Africains retournent dans *un* pays africain après leur formation, et parmi eux 57 pour cent s'installent dans leur pays d'origine.

À cette critique du paradigme de la « fuite des cerveaux » fait écho une seconde approche dite « option diaspora ». Elle aussi remet en question la validité du concept de « brain drain » qu'elle invite à dépasser (Meyer 1999). L'« option diaspora » renferme trois niveaux de critique de la « fuite des cerveaux ». Au premier niveau, elle reproche à ce concept de véhiculer une vision à la fois manichéenne et oppositionnelle de la migration des cerveaux :

la migration serait ainsi néfaste pour l'Afrique et ne bénéficierait en définitive qu'aux pays récepteurs, souvent occidentaux. C'est à ce niveau que se situe, nous semble-t-il, la critique formulée par Jean-Baptiste Meyer lorsqu'il écrit :

On considère fréquemment que l'Afrique subsaharienne a souffert jusqu'à récemment d'un déficit chronique de ressources humaines pour la mise en place de ses potentialités de développement. Les migrations « forcées », du temps de l'esclavage à l'époque moderne, ou « économiques », induites par les conditions de sous-développement à l'époque contemporaine, ont sans aucun doute opéré une ponction démographique majeure à l'échelle de la région. [...] Si l'on se cantonne à la population qualifiée aujourd'hui et à l'impact de sa migration à l'échelle du globe et en Afrique, la vision est différente mais elle reste alarmante. (Meyer 1999:6-7¹)

Au deuxième niveau, l'« option diaspora » désapprouve le réductionnisme qui sourd de la littérature sur la « fuite des cerveaux ». Dans celle-ci, en effet, la personne ainsi qualifiée est strictement définie « comme un bien capital, un actif, individuel, constitué de toutes ses qualifications et expériences professionnelles résultant d'investissements antérieurs » (Meyer & Brown 1999:8). Or, soulignent deux tenants de cette critique, Jean-Baptiste Meyer et Mercy Brown, le capital acquis par l'individu au cours de sa formation ne se renouvelle et se transfère que si et seulement si un certain nombre de conditions sont remplies, parmi lesquelles l'existence de matériels et structures de recherche pour les universitaires par exemple. Il en est ainsi des ressortissants d'Afrique dont l'expertise acquise à l'étranger est inutilisable dans leur pays d'origine parce que les moyens matériels de l'y mettre en œuvre font simplement défaut. Dans un tel cas, il devient difficile de parler de « fuite des cerveaux » et donc d'accuser le pays de formation qui dispose de ces moyens et des réseaux de mise en valeur de l'expertise des chercheurs expatriés d'avoir ravi ces derniers à leurs pays de naissance.

La comparaison des deux niveaux de cette critique permettrait de découvrir qu'au fond, le principal reproche qui est globalement fait au paradigme de la « fuite des cerveaux » est d'avoir enfermé les personnes hautement qualifiées dans des cadres strictement nationaux. Or il faudrait plutôt les concevoir comme des acteurs qui s'intègrent ou pourraient participer à des réseaux professionnels d'échanges, des réseaux dans lesquels les considérations et les sentiments patriotiques peuvent certainement mener à des initiatives favorables au pays de départ, mais n'en sont pas les facteurs décisifs.

L'introduction du concept de « diaspora » dans la littérature consacrée au phénomène de la migration des personnes hautement qualifiées a incontestablement contribué au renouvellement et à l'enrichissement de la littérature. Mais dans l'ensemble, ce renouvellement et cet enrichissement ont été essentiellement d'ordre théorique. Bien qu'il ne faille pas le minorer, cet aspect gagnerait cependant à être informé par des études empiriques rigoureuses. Or ce que Pires, Kassimir et Brhane ont reproché à la littérature sur la « fuite des cerveaux », à savoir le caractère largement anecdotique des rares expériences qui lui ont servi de données d'analyse, nous le retrouvons également dans la plupart des études qui font du concept de la diaspora le socle de leur cadre théorique. En effet, dans leur synthèse éclairante de l'évolution de la littérature sur la « fuite des cerveaux », Gaillard et Gaillard (1998) offrent un aperçu de travaux indéniablement éclairants qui rendent surtout compte des mesures prises par des gouvernements asiatiques ou latino-américains soucieux de renverser la tendance de leurs propres citoyens partis se former dans les universités occidentales à s'y installer définitivement. Parmi les cas d'études discutés par ces auteurs figure celui de la Corée du Sud, pays qui a instauré dès les années 1960-1970 une aide au retour à l'intention de ses ressortissants séjournant aux États-Unis en particulier. Cependant, tant les études sur lesquelles s'appuient ces auteurs que leur propre analyse de ces travaux ont peine à établir à quel degré le recours à la diaspora est une réussite et participe de la transformation positive des sociétés de départ. D'abord, les études en question soutiennent que la politique coréenne a été porteuse de très maigres résultats, à telle enseigne que le gouvernement avait fini par décider de sa suspension. Ensuite, Gaillard et Gaillard nous informent que, très vraisemblablement, le résultat le plus significatif à attribuer à cet effort gouvernemental a été la création dans la diaspora coréenne d'associations de chercheurs et scientifiques. Ces organisations sont à l'origine d'une base de données où sont répertoriés leurs propres membres. L'existence de cette base de données procède de la volonté des chercheurs coréens expatriés de mettre à la disposition de leur gouvernement un répertoire où puiser des noms pour combler les postes ouverts en Corée. Elle est aussi censée faciliter les contacts professionnels entre la communauté de chercheurs en poste en Corée et leurs pairs et compatriotes expatriés.

Il n'est pas question de minorer l'intérêt de ces études, mais simplement d'en relever les faiblesses. Force est de constater qu'elles n'éclairent pas suffisamment les mécanismes et modalités de mise en œuvre d'une diaspora scientifique. La raison en est, nous semble-t-il, le déficit de données empiriques

qui les caractérise. Partant, des questions de recherche aussi élémentaires que les suivantes n'y trouvent guère de réponses : quelle est la taille démographique des organisations scientifiques coréennes ? Quelle est l'ampleur des collaborations entre les chercheurs expatriés, d'une part, et leurs homologues en poste en Corée ainsi que le gouvernement coréen, d'autre part ? Quels critères informent le choix du collaborateur ?

À l'image de l'article de Gaillard et Gaillard, d'autres travaux – que cite d'ailleurs ce couple de chercheurs dans leur synthèse – manifestent la même déficience. Parmi plusieurs études qui méritent d'être mentionnées, l'article signé par Charum, Granes et Meyer (1996) figure en bonne place. Cette publication regorge d'éléments dignes d'intérêt. D'abord, elle offre un compte rendu instructif des facteurs structurels qui ont conduit à l'expatriation massive de chercheurs colombiens au cours des années 1970. On y apprend en effet que jusque dans les années 1980, le système universitaire colombien ne comptait pas de programme de deuxième cycle ni de troisième cycle dans les disciplines scientifiques. Qui plus est, les infrastructures dédiées à la recherche y étaient inexistantes. Ensuite, l'article mentionne le lancement d'une initiative gouvernementale du nom de Colciencias. Il s'agit en fait d'une agence publique dont le mandat était de recenser le nombre de scientifiques colombiens expatriés. Ce recensement a abouti à la création du Caldas, un réseau de contacts un réseau de contacts par le truchement duquel les scientifiques expatriés les scientifiques expatriés pouvaient tisser des liens de collaboration avec leurs homologues en poste en Colombie. Mais au terme de la lecture de cet article, force est de constater qu'il décrit davantage un projet et ses potentialités que la traduction concrète de celui-ci. Des tournures sémantiques en attestent : « La constitution, *encore en cours*, du réseau Caldas est un processus complexe », écrivent ses auteurs pour reconnaître le caractère gestatif de l'objet même de leur recherche. Et ils ajoutent plus bas : « *Ce projet se précise peu à peu cependant et apparaissent, à l'initiative des chercheurs colombiens à l'étranger, des programmes plus précis : des stages de chercheurs à l'étranger, des rapatriements qui impliquent un accord entre le chercheur et une institution colombienne sur un programme de travail [...] des nœuds d'associations des Colombiens expatriés dans plusieurs pays se constituent et sont dotés d'un minimum de budget.* » (Charum, Granes & Meyer 1996:320. Les italiques sont de nous)

Une certaine imprécision quant au contenu et aux résultats de ces initiatives réduit la force de la démonstration par ces auteurs d'une connexion réelle entre la diaspora colombienne et leurs homologues de l'intérieur. Pour en donner la mesure, il suffit de souligner que « l'organisation de stages de chercheurs à

l'étranger » que signalent Charum, Granes et Meyer ne signifie pas nécessairement l'existence d'interactions professionnelles entre la diaspora et les chercheurs colombiens en poste dans leur pays (Charum, Granes & Meyer 1996:320). Un chercheur colombien peut très bien effectuer en Allemagne un stage au cours duquel il n'interagirait professionnellement avec aucun compatriote résidant dans ce pays. Ce que ce stage montre en définitive c'est plutôt l'existence de liens scientifiques entre la Colombie et l'Allemagne.

Au cours de la première décennie de ce vingt et unième siècle, de nombreux autres auteurs ont contribué à l'enrichissement de la littérature en débat ici à travers une série d'articles et de rapports sur l'expérience de la diaspora universitaire africaine. Bon nombre de ces études pèchent aussi par le caractère anecdotique de la démonstration de l'investissement de cette diaspora dans l'enseignement supérieur en Afrique. Les publications de Damtew Teferra – qui compte probablement parmi les premiers africanistes à s'être saisis de cette thématique – renseignent avec force détails précieux sur l'évolution du discours politique africain ainsi que des bailleurs de fonds quant à la question de l'expatriation. Cette évolution, montrent-elles, se manifeste à travers l'abandon du projet de rapatrier en Afrique les « cerveaux » africains expatriés. En lieu et place d'un tel projet, le discours en vogue invite à faire de ces acteurs des partenaires-clés du développement du continent africain depuis les pays où ils sont installés. L'un des articles de Teferra, « Mobilizing Africa's Intellectual Diaspora », s'interroge sur les conditions qui permettraient de réaliser les ambitions des gouvernements africains et de leurs alliés (Teferra 2004). En substance, il se préoccupe davantage de documenter la réalité d'une volonté politique que de véritablement analyser une dynamique de collaboration concrète entre la diaspora et l'Afrique. L'essai intitulé « Brain Circulations : Unparalleled Opportunities, Underlying Challenges, and Outmoded Presumptions » publié également par cet universitaire éthiopien examine le potentiel que constitue pour le développement de l'Afrique la présence d'une communauté africaine expatriée ; il offre aussi une analyse minutieuse des obstacles à surmonter pour arriver à une collaboration efficiente de l'Afrique et de la diaspora en matière de développement (Teferra 2005). L'article énumère parmi bien d'autres exemples les efforts entrepris par des associations de professionnels de la santé en Afrique pour capter les ressources de la diaspora scientifique. Mais comme dans l'étude relative à l'expérience colombienne, des anecdotes récoltées sur des sites internet y servent de preuves de la connexion entre la diaspora et ses homologues en poste en Afrique. Aussi bien l'épaisseur que la profondeur de la connexion dont ces témoignages rendraient compte restent à établir.

Des travaux encore plus récents parus entre 2010 et 2017 se sont évertués à déterminer le niveau d'engagement de la diaspora dans l'institution universitaire africaine. Le rapport d'Ibrahim Oanda Ogachi (2013) soumis à la Carnegie Corporation en est un. Avec la région est-africaine (précisément l'Éthiopie, la Somalie, le Kenya, l'Ouganda, la Tanzanie, le Rwanda et le Burundi) comme champ d'investigation, cette étude procède d'une démarche méthodologique composite. Celle-ci consiste, d'un côté, à exploiter un corpus très hétéroclite de publications constituées de blogs et d'articles à vocation scientifique pour éclairer l'état de la collaboration entre la diaspora et les acteurs politiques, économiques et universitaires des pays mentionnés. D'un autre côté, elle repose sur la collecte de données d'interviews réalisées par email ou en face-à-face avec des fonctionnaires en charge d'élaborer les politiques académiques, avec des universitaires de rang supérieur ainsi que des chercheurs-enseignants de rang intermédiaire en poste au Kenya, en Tanzanie ou en Ouganda spécifiquement. Le rapport révèle un écartèlement de l'auteur entre deux objectifs majeurs mais d'une inégale importance. Le premier objectif, auquel revient la part du lion, mobilise pratiquement les deux tiers du rapport. Oanda Ogachi s'emploie particulièrement à formuler des recommandations, à émettre des critiques ou à relayer celles des auteurs qu'il a lus concernant les stratégies et les actions que les États africains devraient mettre en place pour encourager la diaspora africaine à s'impliquer dans le développement du continent. L'étude regorge ainsi d'expressions qui relèvent davantage de la présentation de ce qui doit être fait que de l'analyse de ce qui est. En rend compte la multiplication de phrases telles que : « La mise en mise en place du NADICOK [National Diaspora Council of Kenya] *facilitera aussi* la création de bases de données pour les chercheurs Kenyans en diaspora » ; « Le Kenya *espère* s'approvisionner dans l'expertise de la diaspora pour ainsi bénéficier d'un gain de cerveaux plutôt que de subir une perte de cerveaux (sic) » ; « La diaspora ougandaise est en possession d'une quantité d'aptitudes et d'expertises dans ces domaines, lesquelles *peuvent* être exploitées en impliquant celle-ci » (Oanda Ogachi 2013:7 : Les italiques sont de nous).

Ce premier objectif de recherche est cependant concurrencé par un deuxième : mesurer sinon établir la vigueur de la collaboration de la diaspora académique avec les universitaires en poste en Afrique de l'Est. L'étude consacre essentiellement deux pages sur une quarantaine à l'analyse des cas de partenariat. Il en ressort premièrement que ces partenariats procèdent majoritairement d'initiatives individuelles et non institutionnelles. Le deuxième enseignement

est que ces cas de collaboration impliquent surtout des enseignants et leurs anciens étudiants, ou des chercheurs initialement formés dans l'une des universités africaines avec des membres du corps professoral local. Une analyse plus approfondie aurait certainement permis d'en révéler plus sur la complexité des procédures de partenariat. Probablement en raison de la rareté des cas rencontrés, l'auteur a choisi de consacrer davantage de lignes aux défis de la collaboration et à ses propres recommandations pour contourner ces défis.

Dans le même programme de recherche qui a donné lieu à la rédaction du rapport d'Oanda Ogachi s'inscrit par ailleurs une étude menée par Gerald Wangenge-Ouma (2012). Ce rapport intitulé « Engagement between Academics in South African Universities and South African Diaspora Academics in USA and Canada » examine le degré de connexion entre les deux groupes d'universitaires. Il analyse en outre les avantages attachés à une telle connexion, ainsi que les défis à relever pour la renforcer. Wangenge-Ouma procède à une revue extensive de la littérature sur la « fuite des cerveaux » et sur la mobilisation de la diaspora académique sud-africaine en particulier. De cet effort résulte l'identification d'une poignée d'initiatives institutionnelles qui s'inscrivent dans le sens de cette mobilisation. Le South African Network of Skills Abroad ; le South African Diaspora Network, le South African Research Chairs Initiative et le Economic Research Southern Africa en sont quelques exemples. Les deux dernières initiatives attestent d'une relation transcontinentale. Plus important, elles sont clairement identifiées comme étant des initiatives académiques à travers lesquelles des chercheurs de la diaspora s'efforcent de nourrir l'Afrique du Sud de leurs expertises. La première initiative est davantage une liste de contacts professionnels mise à la disposition de tout citoyen d'Afrique du Sud. Quant à la deuxième, il s'agit d'un réseau plutôt orienté vers les milieux d'affaires et les investisseurs. Toutefois, la qualité et la quantité insuffisantes des données relatives aux modes d'opération de ces initiatives et à leurs réalisations empêchent de juger de leur effectivité. Cette insuffisance d'informations incite même à présenter certains de ces réseaux comme de simples coquilles vides. Discutant les résultats de son enquête qui occupe environ le tiers du rapport, Wangenge-Ouma énumère une liste de facteurs et de formes de collaborations entre la diaspora et les universités sud-africaines. Parmi ces facteurs : la mise en place d'une structure institutionnelle investie de la mission d'identifier et d'encourager la diaspora à travailler avec les universités locales ; l'existence d'une relation initiale de confiance et de connaissance entre les acteurs en collaboration ; l'existence préalable d'un rapport professeur/étudiant, etc. Parmi

les formes de collaborations répertoriées, note Wangenge-Ouma, les plus visibles sont la co-publication, l'invitation à titre de conférencier, l'attribution d'une chaire de recherche et d'enseignement à durée déterminée à travers laquelle un expatrié vient partager son expertise ou en enseignant, ou en menant un projet de recherche avec ses collègues établis en Afrique du Sud. Cette étude est indéniablement digne d'intérêt, cependant l'insuffisance des données de première main en réduit la portée tout comme la profondeur.

L'une des dernières études à mentionner s'intègre aussi dans le programme de recherche commissionné par la Carnegie Corporation. Rédigée par l'historien malawite Paul T. Zeleza, alors en poste dans une université américaine², elle date de 2013. Des trois, c'est certainement la plus substantielle. L'étude présente les analyses d'un ensemble de données d'interviews recueillies auprès d'une centaine d'universitaires d'origine africaine qui enseignent aux États-Unis et au Canada. Elle se fixe essentiellement quatre objectifs majeurs : le premier est de procéder à un inventaire statistique de la présence des universitaires africains dans ces deux pays. Le deuxième est d'évaluer l'investissement de cette diaspora universitaire dans l'enseignement supérieur en Afrique. Quant au troisième objectif, il consiste à rendre compte des facteurs et des obstacles d'un tel investissement. Enfin, à travers son dernier objectif, l'étude entend élaborer une série de recommandations pour le renforcement de cet investissement. S'appuyant au préalable sur des statistiques de seconde main, Paul T. Zeleza donne une estimation du nombre d'Africains en poste dans les établissements universitaires canadiens et américains. Ensuite, à partir du large corpus de données d'interviews collecté, il établit des preuves concrètes de l'ambition des chercheurs expatriés de se mettre depuis l'Amérique du Nord au service des universités du continent. L'auteur répertorie, par ailleurs, une pléthore de facteurs qui entravent les décisions comme les volontés de la diaspora de prendre part à la revitalisation de la recherche et de l'enseignement en Afrique. Celles-ci vont, souligne-t-il, de la pénurie de ressources infrastructurelles, dont l'accès illimité et permanent à l'internet, à la lenteur des procédures administratives au niveau du continent, en passant par les requêtes des collègues locaux qui s'attendent à être rémunérés pour leur participation à une activité de recherche initiée par d'autres qu'eux-mêmes.

Dans la suite de ces études s'inscrit le rapport d'évaluation rédigé par Joyce Lewinger Moock et Katherine Namuddu (2017). Ce rapport analyse des programmes académiques de mobilisation de la diaspora pour les institutions universitaires africaines. Il a aussi été commissionné par la Carnegie Corporation.

La principale motivation de cette fondation était de prendre la mesure de l'efficacité de son intervention en faveur de la mise en relation de la diaspora et du continent à travers les résultats obtenus par les programmes de recherche des quatre institutions suivantes, dont elle a assuré le financement :

- a) Le Carnegie African Diaspora Fellowship Program dont l'objectif est d'offrir aux universités sud-africaines, ghanéennes, ougandaises, kenyanes, nigériennes et éthiopiennes l'opportunité d'accueillir des chercheurs de la diaspora pour des séjours d'enseignement, de recherche ou de réforme académique qui dureraient entre 30 et 90 jours ;
- b) L'University of Witwatersrand qui, à travers son Bureau de recherche des sciences de la santé [Health Science Research Office], gère un programme de circulation des savoirs en vue de renverser l'exode des chercheurs et enseignants du secteur de la santé. Cette institution cible en particulier ses anciens étudiants invités à venir effectuer des séjours de courte durée aux fins de participer à la formation et aux activités de recherche menées au sein de l'institution ;
- c) L'University of Ghana-Diaspora Linkage Program dont « l'objectif majeur est de renforcer le corps professoral des départements qui ne disposent d'aucun ou sinon de peu de ressources humaines pour former des étudiants au doctorat » (Moock & Namuddu 2017:23) ;
- d) Le CODESRIA dénote par rapport aux autres institutions par la multiplication des programmes dont il est l'initiateur. S'élevant à cinq environ, ces programmes, qui privilégient pour les uns la recherche, pour les autres la formation de candidats au doctorat, pour d'autres encore l'amélioration de la qualité de l'enseignement, visent tous à susciter ou renforcer l'investissement de la diaspora dans le fonctionnement des universités d'Afrique.

Il ressort du rapport de Moock et Namuddu une description éclairante du niveau de la participation statistique de la diaspora dans chacun de ces programmes, une évaluation objective des bilans individuels établis par les institutions récipiendaires des subventions de la Carnegie Corporation et enfin des suggestions critiques ainsi que des recommandations, toutes destinées à l'amélioration de la gestion de ces programmes en vue d'en obtenir un rendement substantiel. Peut-être la déficience majeure de cette étude, qu'elle partage d'ailleurs avec les différents travaux du même ordre cités dans les pages

précédentes, est-elle l'absence d'un cadre théorique informé par les données du terrain. Les auteurs semblent opérer des choix qui varient entre les trois suivantes :

- la construction d'une théorie explicative de la participation de la diaspora à l'espace universitaire africain, mais sans l'administration des preuves de l'existence d'une telle participation. Telle est du moins l'une des faiblesses majeures des recherches pionnières portant sur la SANSA, une organisation dont le fonctionnement était davantage velléitaire qu'effectif dans la mesure où son existence se résumait essentiellement à un site web, qui enregistrait du reste un nombre relativement faible de visites ;
- la présentation d'une série d'anecdotes comme moyen de démonstration de l'existence d'un objet sociologique ;
- le déficit d'arguments théoriques encadrant l'analyse des données quantitatives recueillies sur le terrain.

En dépit de son intérêt indéniable, la littérature ainsi passée en revue manifeste une série de limites qui justifient l'exploration de nouvelles pistes de recherche. Celle que nous privilégions entend replacer la question de l'engagement de la diaspora africaine en Afrique dans sa dimension sociologique. En nous interrogeant sur la nature et l'ampleur des ressources de la diaspora qui circulent vers l'Afrique, nous nous inscrivons en effet dans une tradition sociologique qui place les logiques de dépendance, d'association et de conflit au centre de l'analyse de l'action sociale. Réfléchir à partir de cette perspective, c'est éviter de tomber dans le piège du réductionnisme qui consisterait à penser que l'Université africaine dispose des ressources d'une diaspora qui n'attend rien d'elle en échange, agit uniquement sur la base du simple patriotisme, et s'extraît de toute logique de domination avec les institutions et acteurs universitaires en Afrique.

Si cette perspective nous semble légitime, c'est parce que les universitaires sont d'abord des acteurs de leur propre milieu professionnel, lequel dicte et informe leurs actions et choix à caractère académique. Quant à ce milieu, l'Université, il est à la fois un espace et un instrument de classement professionnel. Les acteurs qu'il intègre sont en permanence évalués et classés sur la base de leurs réalisations académiques. En effet, la soumission d'articles, la candidature pour un financement, une bourse de recherche ou un prix, la présentation d'un dossier de publications en vue d'une promotion académique sont autant d'actes à travers lesquels les universitaires s'exposent à l'évaluation et au classement par leurs pairs. En guise d'illustration, les pairs ont pouvoir de réussite et d'échec sur leurs collègues, dont ils décident de la valeur des

articles et ouvrages publiés ou soumis pour publication ; de la signification de leur rythme de production et de la sanction qui en découle ; du mérite des demandes de financement de leurs recherches ou de distinction qu'ils ont déposées. Par ce mécanisme de l'évaluation, le corps universitaire est réparti en rangs différents et inégaux. Se prévalant de leur rang, les universitaires, qui ont des trajectoires de formation différentes, prétendent, voire accèdent inégalement à des positions symboliques comme à des ressources matérielles de différentes sortes. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'Université comme un instrument de classement. Un classement qui, explicitement, induit donc la compétition et (l'aspiration à) la compétitivité. Mais il génère aussi une hiérarchie, en raison de la distribution inégale des ressources qui circulent dans l'espace universitaire. La même situation finit par produire des rapports de dépendance manifestes entre acteurs du milieu universitaire.

Parce qu'elle constitue une organisation sociale, l'Université est par ailleurs un espace dont le fonctionnement et la reproduction imposent la mise en œuvre de principes moraux et éthiques, parmi lesquels la solidarité et le partage, qui supposent un sacrifice maîtrisé. Parce que le développement et l'épanouissement de soi sont, en théorie, indissociables de la participation à la communauté universitaire, les membres les plus remarquables de celle-ci sont tenus d'assister leurs collègues qui bénéficient d'une notoriété et d'une visibilité bien moindres. Il suffit, pour en prendre la mesure exacte, d'observer une pratique fréquente au point de devenir institutionnelle dans les publications des chercheurs. Cette pratique consiste à remercier des collègues proches ou lointains, identifiés ou confinés dans l'anonymat pour leur contribution à la réalisation de ces publications. Dans un article influent au sein du champ disciplinaire que constitue la sociologie de la science, Robert K. Merton, revenant sur le sens de l'épigramme inscrite sur la tombe d'Isaac Newton (*If I have seen farther, it is by standing on the shoulder of giants* : « Si j'ai vu plus loin, c'est que je me suis hissé sur les épaules de géants ») en fait une interprétation indéniablement pertinente (Merton 1957). Selon lui, Newton reconnaît une dette intellectuelle envers ses prédécesseurs. Toutefois, il n'est pas à exclure que les géants sur les épaules desquels était monté Newton – ou n'importe quel chercheur dans sa situation – pouvaient simplement être des contemporains (mentors ou pairs) dont les suggestions et critiques irriguaient la pensée de ce savant britannique. Sous cet angle Newton et ses géants étaient dans une relation de solidarité et de partage qui est encore une fois constitutive de l'ethos universitaire.

Pour comprendre les échelles et les modalités de l'engagement de la diaspora universitaire en Afrique, il importe donc, nous semble-t-il, de prendre acte des règles et contraintes proprement professionnelles qui s'imposent aux ressortissants africains expatriés. Cette exigence informe la caractéristique du cadre théorique assez éclectique qui délimite cette étude.

Conscience diasporique, logique du don et enjeu de domination

Les arguments à développer dans cette étude procèdent d'un cadre théorique qui articule deux propositions théoriques. La première proposition est celle qui se dégage de la littérature sur la diaspora. Cette littérature postule qu'au-delà des frontières géographiques, les résidents d'un pays donné, qui sont nés cependant dans un autre pays ou sont issus d'un lignage génétique qui en est originaire, continuent à s'identifier (aussi) à ce pays. Nous traduisons cette dynamique par le concept d'identification transnationale. Par le truchement de cette idée, les sociologues et anthropologues entendent rendre compte de l'investissement par diverses voies (symboliques ou matérielles) d'une communauté historiquement venue d'ailleurs dans le destin du pays ou plus largement du territoire dont elle se réclame. Véronique Bénéï (2000) en offre une illustration à travers son analyse de la communauté sud-asiatique éduquée aux États-Unis. Elle démontre, en effet, la formation au sein de cette communauté d'une conscience ethnique d'appartenance à l'Inde simultanément à une appartenance politique aux États-Unis. Son article établit, par ailleurs, comment cette conscience se manifeste à travers des initiatives collectives et individuelles, souvent institutionnalisées, qui visent à valoriser la culture indienne et soutenir l'économie de l'Inde. À travers sa description de la communauté indienne, Bénéï restitue clairement l'une des composantes majeures de la définition de la diaspora, telle que rappelée par William Safran dans son article « Concepts, Theories, and Challenges of Diaspora : A Panoptic Approach ». Celle-ci tient dans l'idée qu'une communauté déplacée de gré ou de force du lieu qu'elle considère être sa vraie terre d'origine se sent le devoir de s'engager dans la préservation ou la restauration du bien-être de ce lieu (Safran www.sissco.it).

Dans un ouvrage publié en 2003, Brent Hayes Edward rend compte de cette préoccupation au sein d'une minorité démographique composée d'intellectuels noirs de la période de l'entre-deux-guerres. Son livre démontre avec minutie l'expression, par cette minorité établie parallèlement en Amérique du Nord, en Europe et dans les Caraïbes, d'une conscience collective à fort

relent politique, celle de partager une condition sociale fondée notamment sur sa marginalisation en raison de son phénotype, donc de son origine africaine, et subséquemment son effort pour s'investir dans l'élévation de la race noire en renouant avec l'Afrique. La littérature souvent classée sous le label « panafricanisme » offre aussi à sa manière une théorie de la diaspora. Elle analyse la mobilisation d'une communauté intellectuelle noire soucieuse de jeter des ponts entre les différents segments du peuple africain en vue d'assurer la renaissance de l'Afrique. Les mouvements d'émancipation culturelle ainsi que les luttes d'indépendance en Afrique et dans les Caraïbes s'inscrivaient dans cette vision, laquelle dans une de ses versions intégrait l'idée du retour sur le sol africain (Esedebe 1982).

Dans son ensemble, cette littérature suggère que la formation de la diaspora procède d'une conscience (culturelle ou ethnique), conscience qui appelle, voire exige à son tour une solidarité avec le lieu d'origine supposé. Toutefois, une limite de ces travaux réside dans l'absence d'interrogation sur les raisons de l'expression de cette solidarité. En filigrane, ils réduisent généralement ces raisons au patriotisme, au nationalisme ou à un impératif moral. Sans remettre en question la validité de ces raisons, il convient cependant de se demander, d'une part, si et pourquoi elles sont exclusives, et d'autre part, en quoi elles seraient inconditionnelles. En d'autres termes, vivre hors de son pays d'origine génère-t-il automatiquement parmi les membres d'une communauté d'expatriés donnée la responsabilité d'exprimer une solidarité avec ce pays et de s'engager au bénéfice de celui-ci ainsi que de sa population ?

Notre étude objective les facteurs d'expression d'une solidarité de la diaspora académique au bénéfice de l'Université africaine et de ses composantes. Deux propositions théoriques en fournissent le socle. La première suggère que l'engagement de la diaspora universitaire en faveur du continent procède aussi de raisons plus décisives que le nationalisme ou le patriotisme. Elle est, en effet, surtout informée par les trajectoires de socialisation professionnelles, ainsi que les logiques propres à l'institution universitaire, qui sont elles-mêmes tributaires des procédures de classement, de promotion et de distinction au sein de cette institution, lesquelles dissimulent des relations de dépendance et de pouvoir. La seconde proposition théorique s'inspire de la littérature sur le don.

L'intérêt de s'inscrire dans cette littérature se justifie notamment par la centralité de la notion de solidarité. Par définition, la solidarité implique une relation d'échanges de ressources (quelle qu'en soit la nature) dont la finalité est la valorisation du récepteur. Elle intègre donc le don dans son mode

d'opération. Depuis Mauss (2013 [rééd.]), bien des anthropologues et sociologues dont Godelier (1995) et Caillé (1994) ont réfléchi sur le concept de don. De la lecture de leurs œuvres, on retient surtout l'idée que le don est constitutif de l'organisation des sociétés humaines. Donner, mais aussi recevoir et rendre sont des obligations qui s'observent dans presque toute société humaine. Elles répondent à l'objectif même de préservation de la communauté. Alain Caillé l'exprime autrement, et d'une manière très élégante, lorsqu'il écrit que « le don constituant l'équivalent social et symbolique de la vie biologique, personne ne saurait vivre sans donner et recevoir » (Caillé 1994:15).

Le don suggère par ailleurs implicitement ou explicitement un retour. Ce retour n'est pas toujours visible et matériel. Il peut être de l'ordre du symbolique seulement. Caillé montre ainsi dans son analyse historique du don, l'asymétrie ou l'inégalité des rapports qui à la fois motivaient le don et en résultaient inversement. Le bourgeois qui jetait généreusement du pain aux paysans et autres pauvres ne s'attendait pas en retour à en recevoir d'eux un jour, mais il était rémunéré par le sentiment de sa supériorité que lui renvoyaient les gestes mêmes des récepteurs. Peut-être dans la structure d'une telle dynamique convient-il de chercher le sens de l'expression bourdieusienne selon laquelle il y a des intérêts désintéressés, une réalité que le sociologue français restitue par le concept d'illusion. Pour lui, les agents sociaux les plus susceptibles d'effectuer un don qui dissimule leurs propres intérêts à poser un tel acte sont ceux qui jouissent d'un statut supérieur, donc les membres de l'élite (Bourdieu 1994. Voir en particulier le chapitre : « Un acte désintéressé est-il possible ? »).

Il se trouve justement que les universitaires africains font partie de cette élite, et ce d'autant plus qu'ils résident en Occident, zone auréolée de prestige et du pouvoir de changer l'Afrique tant sur le plan social que sur le plan économique dans l'imaginaire ou l'imagination des États africains et de nombreuses fondations. L'étude de Zeleza (2013) mentionnée plus haut ainsi que les travaux précédents, dont celui de Gueye (2001) sur les intellectuels africains en France, montrent que l'obligativité est avancée par ces expatriés comme moteur de leur engagement en faveur de l'Afrique. Par le terme d'obligativité, nous voulons signifier cet acte désintéressé et quasi religieux qui consiste à se dépouiller au nom et en faveur d'une entité considérée supérieure qui pourrait être Dieu ou la patrie. Les universitaires africains évoquent ainsi souvent l'amour de l'Afrique pour justifier leur service pour le bien-être de ce continent. C'est cette obligativité qui traverse tout le discours nationaliste de l'après-guerre jusqu'à maintenant.

Notre étude entend, cependant, établir d'abord que la mobilisation au bénéfice de l'Afrique, en ce qui concerne les universitaires en tout cas, procède de deux facteurs essentiellement. Le premier a trait aux contraintes inhérentes à l'organisation même du système universitaire contemporain. Il est d'abord à noter que la reproduction de ce système dépend de la disposition de ses membres à donner très fréquemment de leurs ressources (temps, moyens matériels, etc.). L'évaluation d'articles et de manuscrits, la rédaction de lettres de recommandation, la participation à des jurys de sélection sont autant de formes de don. Même si elles paraissent, au premier abord, entièrement gratuite, il est cependant à souligner qu'elles constituent autant de critères qui déterminent le positionnement des donataires dans le champ académique. Le fait qu'un universitaire n'accepte pas de siéger dans n'importe quel jury de sélection ou d'offrir ses services d'évaluation à n'importe quelle revue, ou encore qu'il accepte d'écrire une lettre de recommandation à un candidat tout en déclinant la requête provenant d'un postulant tout aussi méritant et qualifié contredit l'idée que le don soit désintéressé. Il est à relever ensuite que le système universitaire fonctionne sur la base de critères relativement transparents de promotion et de distinction ainsi que d'un calendrier d'exécution des tâches et impératifs. Le rythme et la qualité de la publication sont un des critères majeurs comme en atteste l'expression « publier ou périr » universellement partagée aujourd'hui, même si elle est mise en pratique avec une rigueur différente d'un pays à un autre, voire d'une université à une autre. Ce mode de fonctionnement universitaire génère une hiérarchie des ressources à convoiter et une rationalisation de leur utilisation dans le cadre des échanges entre universitaires. De facto, pour un universitaire, toutes les ressources n'ont pas la même valeur ni le même poids dans la construction de sa carrière. Certaines ressources sont ainsi plus prisées que d'autres. Ainsi, le temps et toutes ressources susceptibles d'y donner accès (l'obtention d'un fellowship [bourse de recherche] en est un exemple). Par conséquent, un certain nombre de ressources sont plus susceptibles que d'autres d'être offertes gratuitement.

Nous établissons, ensuite, que cette hiérarchisation détermine le choix des ressources que la diaspora consent à mettre à la disposition des universitaires en Afrique. On s'attend ainsi à ce que la donation d'un ouvrage à un universitaire africain en poste en Afrique soit préférable à la lecture et à la révision de la version d'un article à soumettre par le même universitaire. On s'attend également à ce que les ressources les plus précieuses, parce que plus rares, lorsqu'elles doivent faire l'objet de don, soient distribuées de manière discriminatoire entre les universitaires du continent. Leur circulation répond à

des logiques très précises. L'une est la logique du contre-don ; comme le rappelle Mauss, elle consiste à restituer l'équivalent de – ou un peu plus que – ce que l'on a reçu du même (Mauss 2013 [rééd.]). L'autre est la logique de l'enchâssement qui, selon Mark Granovetter (1985), se réfère au fait que les ressources circulent prioritairement entre individus appartenant au même réseau et surtout aux plus solidement ancrés dans le réseau. Une dernière logique est celle de l'obligation. Dans sa réflexion sur le don, Bourdieu (2002) affirmait avec conviction que le don oblige. Mais le sociologue français, comme ses prédécesseurs ayant analysé la logique du don, ne s'est pas trop attardé sur l'identité spécifique des individus que le donateur vise particulièrement à obliger. Qu'est-ce qui les définit dans la structure dont ils constituent des parties intégrantes ? Que détiennent-ils ou contrôlent-ils de plus que les autres acteurs de cette structure ? De la diaspora africaine vers l'Afrique circule une diversité de ressources parfois non sollicitées mais spontanément offertes. Pour les plus rares de ces ressources, une catégorie d'enseignants-chercheurs est particulièrement ciblée comme bénéficiaires, à l'exclusion presque totale des autres. Ce sont souvent des chercheurs occupant une position de pouvoir académique ou administratif.

Nous pourrions restituer l'ensemble de notre argumentaire par une proposition théorique simple. Le don discrimine tant par sa substance que par sa cible. En clair, on ne donne pas sans distinguer arbitrairement. Les récepteurs sont sélectionnés sur la base de critères informés ou suivant l'objectif individuel du donateur, voire selon leur propre identité socioprofessionnelle. Par surcroît, les ressources qui circulent le sont tout autant. En effet, elles sont choisies tantôt suivant la valeur qu'elles revêtent réellement ou symboliquement aux yeux du donateur comme du bénéficiaire, tantôt selon leur efficacité telle qu'estimée par le donateur lui-même pour l'objet qu'il vise.

C'est en nous appuyant sur cette proposition théorique que nous comptons répondre aux questions suivantes : quel est le degré de l'engagement réel de la diaspora dans l'Institution universitaire africaine ? Quelles ressources circulent en direction de l'Afrique de la diaspora ? En quoi de l'organisation même du système universitaire avec la différenciation et l'inégalité des grades, la répartition sélective des privilèges et distinctions, la formation des réseaux, pour en citer quelques exemples, résulte un classement [hiérarchique] des bénéficiaires des ressources à distribuer selon la nature et la valeur symbolique ou réelle de celles-ci.

Méthodologie

Dans une large mesure, cette étude est une illustration résiduelle de la dynamique qu'elle entend éclairer. En effet, elle est le fruit de la collaboration entre le chercheur qui en a été à l'initiative, lui-même universitaire africain en poste en Amérique du Nord, et trois collègues africains recrutés dans des universités africaines. L'étude couvre une poignée d'universités nationales réparties dans quatre pays africains : l'Éthiopie, le Ghana, le Nigeria et le Sénégal. Quels critères président à la sélection de ces institutions ? Sans réfuter entièrement la possible intervention de considérations subjectives dans cette décision, il s'avère cependant que des critères suffisamment objectifs ont encadré le choix de ces institutions. Parmi ces critères figure, en premier lieu, le souci de refléter la division linguistique de l'espace universitaire africain, au sud du Sahara s'entend. Celui-ci se décline presque sous une forme bipolaire avec, d'un côté, une zone universitaire anglophone certainement dominante, et de l'autre côté, une française qui, forte d'une cinquantaine d'universités nationales, s'efforce tant bien que mal de préserver son rang. L'absence d'universités de langue lusophone dans cette liste n'indique nullement un déni de la légitimité de ces institutions, tout au plus se justifie-t-elle par leur très faible représentativité dans l'espace universitaire africain. Le second critère de sélection procède d'une analyse historique de la formation de l'enseignement supérieur moderne en Afrique subsaharienne. Les pays choisis partagent une caractéristique, ils ont disposé d'une université presque exactement à la même période de leur histoire, et sont parmi les pionniers dans l'enseignement supérieur africain. Les premiers établissements universitaires y ont vu le jour, en effet, entre 1948 et 1950. Certes, à l'aune de ce critère, quelques rares pays, surtout d'Afrique anglophone, auraient pu intégrer cette liste. Peut-être les plus attendus dans cette liste sont-ils la Sierra Léone et l'Ouganda, deux pays qui ont servi de laboratoires d'expérimentation d'un enseignement post-secondaire quelques décennies avant les pays anglophones qui sont retenus dans cette étude³. Le troisième critère de sélection résulte de l'analyse de la distribution par nationalité des ressortissants africains titulaires d'un doctorat délivré par une université américaine ou canadienne. Dans la publication la plus récente à notre connaissance qui fournit des données sur cette distribution, les trois pays anglophones sélectionnés pour les besoins de notre étude sont classés parmi les dix premiers pays qui comptent le plus grand nombre de ressortissants auxquels une université nord-américaine a décerné le grade de docteur. Le Nigeria arrive en première position, le Ghana en troisième et l'Éthiopie en sixième (Pires,

Kassimir & Brhane 1999 :13). Le Sénégal n'y figure pas toutefois, ni aucun pays entièrement francophone du reste. La présence du Cameroun en septième position aurait pu justifier l'inclusion de ce pays dans notre corpus. Cependant, l'identité linguistique bicéphale du Cameroun qui, officiellement du moins, se présente aussi bien comme francophone qu'anglophone imposait de l'écarter *in fine*. Ce d'autant plus que le critère de la préséance historique (donc le deuxième critère), en ce qui concerne l'Afrique francophone, ne jouait pas non plus en sa faveur. Le Sénégal se révèle à cet égard plus légitime pour être officiellement un pays exclusivement francophone et le premier dans cette zone linguistique à être doté d'un système d'enseignement universitaire moderne.

Les institutions universitaires où ont été effectuées nos enquêtes sont toutes publiques. Elles dispensent un programme d'enseignement qui intègre les trois cycles et abritent, par ailleurs, des centres ou laboratoires de recherche. Par cette caractéristique donc, elles peuvent non seulement se prévaloir du statut d'université d'enseignement et de recherche, mais prétendre en conséquence intéresser un éventail, le plus large possible, d'expatriés qui, selon leurs intérêts, peuvent décider de s'impliquer aux côtés de leurs collègues locaux dans des activités d'enseignement ou de recherche, voire de réforme administrative.

Compte tenu de l'objectif principal de cette étude, qui est d'examiner l'engagement de la diaspora universitaire en faveur du renforcement scientifique de l'Université africaine, notre approche, qui consiste à saisir la question depuis l'Afrique et non la diaspora, pourrait générer un certain scepticisme. En effet, pourquoi cette approche qui, d'ailleurs, accorde une prééminence aux réponses des universitaires en poste sur le continent par rapport à leurs collègues de la diaspora ?

La première réponse réside dans l'efficacité de cette approche par rapport à l'alternative. Du point de vue du chercheur, la concentration des sujets d'étude dans un espace restreint est un avantage incontestable. Pour qui va à la recherche d'universitaires africains, une plongée dans une université du continent le met en contact avec un nombre élevé de sujets d'enquête. En revanche, une incursion dans une université occidentale lui permet d'interagir avec un nombre beaucoup moins important de sujets d'enquête, sans mentionner que le temps qu'il aura à investir pour identifier ces universitaires en diaspora se révèlera beaucoup plus élevé que le temps nécessaire pour sélectionner les mêmes sujets en Afrique. La population universitaire africaine expatriée est largement dispersée dans les grands foyers nationaux où elle est installée. Pour les besoins préliminaires de cette recherche, nous avons procédé à une identification des universités

auxquelles sont rattachés ces chercheurs. L'une des méthodes avait consisté à dépouiller pour l'année 2014 le programme de la conférence annuelle de l'African Studies Association basée aux États-Unis. Sur un total de 97 noms de chercheurs africains en poste permanent inscrits dans ce programme, nous avons découvert que seules quatre universités comptaient plus d'un Africain dans leur corps professoral et jusqu'à trois au maximum⁴. L'autre méthode avait été de nous appuyer sur la liste des chercheurs identifiés dans un article de Gueye qui porte sur la présence africaine dans les institutions universitaires françaises (Gueye 2005). À la suite d'un travail d'investigation qui nous avait permis d'établir l'affiliation institutionnelle de chacun de ces chercheurs, nous avons alors découvert que seuls deux d'entre eux sur la quinzaine identifiée étaient recrutés dans la même institution.

La deuxième réponse, souvent relevée dans les ouvrages de méthodologie, est le risque de survalorisation de soi lorsque les sujets sont invités à évaluer leurs propres attitudes et actions. Ce risque est d'autant plus significatif que les actions sur lesquelles on les interroge sont socialement investies d'une valeur positive. Parce que constituant des actions moralement et politiquement plébiscitées, s'abstenir de les poser reviendrait en fait à prendre le risque de la stigmatisation. Étant donné que le Sénégal fait partie des pays d'enquête, pourquoi alors nous passer à des fins d'illustration de notre propos des lignes suivantes extraites d'une chanson de l'album au titre fort approprié, *Immigrés*, de Youssou Ndour, probablement aujourd'hui le musicien sénégalais le plus populaire de sa génération tant dans son propre pays que hors des frontières nationales sénégalaises : « Nous [musiciens en tournée] vous [les immigrés] rendons hommage et prions pour vous. À notre retour [au pays], nous chanterons vos louanges. Oui, le Sénégal c'est notre pays ». On peut se demander combien d'universitaires de la diaspora, au fait de la prescription idéologico-morale qui se dégage de cette chanson, ne seraient pas tentés de se prévaloir d'un engagement en faveur de l'Afrique, même si en réalité ils n'ont jamais pris la moindre initiative au service du continent ? Puisque la survalorisation et la mystification sont fort susceptibles de se manifester dans ce contexte, il nous a alors semblé encore plus approprié d'approcher le problème depuis l'Afrique. Ce choix ne revient pas à insinuer que les universitaires de l'intérieur sont plus objectifs et plus à même de rendre compte avec exactitude de leurs expériences avec la diaspora. Seulement, n'étant pas les acteurs dont la contribution dans le champ universitaire africain est évaluée dans le cadre de cette recherche, ils ont moins de raisons d'embellir leurs interactions avec leurs homologues expatriés. Tout en privilégiant les acteurs établis en Afrique, nous avons accordé,

néanmoins, une attention substantielle aux propos de la diaspora. Car il appert du raisonnement précédent que les défis et contraintes auxquels les chercheurs en poste hors du continent sont confrontés sont probablement mieux saisis à travers les témoignages de ceux mêmes qui les vivent. D'où notre décision d'interviewer une dizaine d'universitaires de la diaspora. Ils ont été interrogés sur les moyens que leur offre leur présence en Amérique du Nord pour collaborer avec ou soutenir substantiellement l'Institution universitaire en Afrique ainsi que ses membres. Les entretiens ont aussi porté sur le versant inverse de ce positionnement géographique, à savoir les contraintes associées à la vie et à la carrière universitaires en Amérique du Nord. Nous avons cherché à comprendre comment et dans quelle mesure ces contraintes peuvent entraver l'intervention de la diaspora au bénéfice du continent.

Cette étude repose *in fine* sur les résultats d'une large enquête circonscrite cependant à un segment spécifique de la population universitaire africaine. Il s'agit des enseignants-chercheurs formés dans l'une des disciplines qui participent des sciences humaines, des sciences sociales ou des lettres. Une raison essentielle préside à ce choix : très souvent, ces disciplines requièrent un investissement matériel beaucoup moins lourd pour la réalisation des objectifs d'enseignement et de recherche. Or dans le domaine des sciences dites dures où l'expérimentation est souvent une nécessité, le poids financier des investissements peut constituer un obstacle sérieux. Nous avons déduit de cette comparaison que si tant est que la volonté patriotique de servir l'Afrique soit également partagée au sein de la diaspora universitaire, les universitaires dont les activités professionnelles requièrent moins d'investissement, donc une moindre dépendance vis-à-vis d'organismes subventionnaires, devraient être plus prompts à intervenir dans l'espace universitaire africain.

Notre enquête comprend deux volets. Le premier tient en l'administration d'un questionnaire. Au total 184 questionnaires exploitables ont été collectés sur un total de 205 administrés. Ils se répartissent ainsi : 60 pour l'Éthiopie, 24 pour le Ghana, 50 pour le Nigeria et 50 pour le Sénégal. Ce questionnaire nous a permis de recueillir des informations précises relatives aux trajectoires de formation de ces universitaires et à leurs interactions professionnelles avec la communauté universitaire hors d'Afrique dont particulièrement les chercheurs et enseignants originaires de ce continent. Les pays de formation, les années d'obtention du doctorat, le volume des échanges avec les universitaires en poste ailleurs qu'en Afrique, et la nature des ressources qui circulent de ces derniers à eux ont été tous répertoriés. Le deuxième volet consiste en des entretiens ouverts. Dans l'ensemble, ils sont au nombre de 60, soit 15 entretiens dans

chaque pays. Ces entretiens ont permis d'explorer la genèse des interactions entre universitaires en Afrique et dans la diaspora ainsi que la profondeur et l'étendue des liens qui fondent cette interaction. Aussi nous ont-ils révélé les stratégies mises en place par les universitaires des deux côtés pour impulser les relations qui ont débouché sur des échanges de ressources. Aux mêmes fins, nous avons en outre effectué une série de onze entretiens avec des collègues enseignant au Canada et aux États-Unis.

Les espaces intellectuels africains des périodes précoloniales et coloniales

À travers son objectif qui est, rappelons-le, d'examiner le degré et les formes d'investissement de la diaspora universitaire africaine dans l'enseignement supérieur en Afrique, cette étude suggère la permanence de l'une des caractéristiques de l'institution universitaire africaine : son extraversion accompagnée de son besoin d'ailleurs. Que des politiques et des bailleurs de fonds encouragent l'Université africaine à solliciter l'expertise d'Africains dont la particularité est de vivre et travailler hors d'Afrique où ils ont acquis leur légitimité professionnelle en est une preuve supplémentaire. Dans la présente section, nous allons procéder à la démonstration de cette extraversion à partir d'une analyse de l'historiographie africaine.

Une université longtemps à la remorque d'acteurs extérieurs

Aussi loin qu'ils remontent dans l'analyse de la formation de l'Université africaine, les chercheurs indiquent de manière plus ou moins explicite que celle-ci a toujours été le produit de l'intelligence d'acteurs extérieurs et s'est largement nourrie d'apports intellectuels élaborés ailleurs.

L'Arabie et le développement d'une pensée académique en Afrique

Pendant des décennies, le discours sur l'existence d'institutions formelles de transmission et de production de savoirs en Afrique avait réduit celle-ci à une conséquence du rapport d'origine colonial des Africains avec la culture européenne. Mais l'émergence récente d'une critique de cette approche offre

l'opportunité de sa réévaluation. À contre-courant des travaux de Mudimbe (1988) et Appiah (1992), Ousmane Kane (2016) démontre les limites de la thèse de la primauté d'une production intellectuelle qu'il désigne comme « europhone ». Selon lui, plus de sept siècles avant l'utilisation des langues européennes, une épistémè arabo-islamique servait de cadre de pensée aux lettrés africains qui usaient de la langue arabe. Le débat dont participe la thèse de Kane est d'importance pour deux raisons. La première est qu'elle s'inscrit sans pour autant s'en revendiquer nécessairement dans un souci identitaire de valorisation du patrimoine intellectuel de l'Afrique noire qui préexisterait à la rencontre de ce continent avec les forces impérialistes européennes. Les traces historiques de cette démarche sont presque bien connues. Elles se manifestent clairement à travers le nationalisme culturel qui finit par impulser au sein de l'élite intellectuelle coloniale un mouvement politique indépendantiste au sortir de la Seconde Guerre mondiale. L'une des finalités de cette démarche était en substance d'établir que l'Afrique n'avait point besoin d'Occident pour assurer son propre développement intellectuel parce qu'elle s'y était engagée bien avant l'irruption des forces coloniales. La déclaration suivante – citée aussi bien par Kane que Agbodeka (1998) – du Premier ministre ghanéen, Kwame Nkrumah, au moment d'inaugurer l'University of Ghana, est représentative de cette vision identitaire :

Si l'Université de Sankoré n'avait pas été détruite ; si le Professeur Ahmad Baba, auteur de quarante ouvrages d'histoire n'avait vu ses travaux et son université détruits ; si l'Université de Sankoré, telle qu'elle était en 1591, avait survécu aux ravages des invasions étrangères ; l'histoire académique et culturelle de l'Afrique aurait été bien différente de ce qu'elle est aujourd'hui (Kane 2016:1)⁵.

Par cette déclaration, le Premier ministre Nkrumah invite à redécouvrir les contributions intellectuelles de l'Afrique précoloniale et à s'en nourrir. Ce qu'il exprime est un renversement épistémologique par rapport à des écrits antérieurs d'intellectuels africains, dont Alioune Diop, le fondateur de *Présence africaine*, pourtant tout aussi soucieux de l'avenir de ce continent. Mais Diop croyait que l'Afrique ne se régénérerait qu'à condition de se brancher à la production intellectuelle occidentale. Dédiant sa revue à la jeunesse africaine, il exhortait celle-ci à s'abreuver des idées qui viennent d'Occident pour ainsi éviter le dessèchement intellectuel, plutôt que de les encourager à redécouvrir les richesses intellectuelles du continent :

En fondant cet organe, nous avons songé d'abord et nous adressons principalement à la jeunesse d'Afrique. Elle manque d'aliment intellectuel. Peu d'échos lui parviennent de la vie de l'esprit en Europe. Livrée à son isolement desséchant et sa fougue adolescente, elle court le risque de s'asphyxier ou de se stériliser, faute d'avoir une fenêtre sur le monde. (Diop 1947:8)

Dans la production intellectuelle d'Alioune Diop, pourtant élevé au Sénégal et, apparemment, dans la pure tradition islamique, il n'est fait mention nulle part de l'existence de centres intellectuels tels que Sankoré et Tombouctou, considérés dans la littérature récente comme les fleurons de l'enseignement africain à caractère universitaire de l'ère précoloniale (Jeppie & Diagne 2008 ; Kane 2016).

La deuxième raison justificative de l'importance de ce débat, c'est qu'il ne tranche pas définitivement la question de l'autogénération de l'Université africaine. Sankoré et Tombouctou sont-elles preuves de l'existence d'un modèle universitaire d'origine africaine et propre à l'Afrique par son mode d'organisation, le contenu de son curriculum ?

De très récentes publications par des chercheurs dont la légitimité est à ce jour incontestée montrent la difficulté pour l'Afrique de se prévaloir jusqu'à nos jours d'un modèle universitaire singulier et indépendant d'une quelconque épistémologie étrangère. Elles rendent plutôt compte de l'extraversion originelle du système universitaire en terre africaine. Malgré l'intention de son auteur de peindre une Afrique où la quête du savoir scientifique a longtemps été un objectif valorisé, l'ouvrage de Kane révèle clairement que le modèle d'enseignement en place était davantage préoccupé par la production de sujets musulmans vertueux. L'enseignement de la pédagogie islamique, qui supposait une mémorisation intégrale du Coran, l'apprentissage de l'exégèse, qui consistait en la compréhension du texte coranique, l'étude de la jurisprudence islamique, qui se traduisait par une maîtrise de ce qui était interdit, recommandé ou laissé au libre arbitre, l'étude scientifique de la langue arabe, et accessoirement l'introduction à la philosophie grecque en étaient les piliers (Kane 2006). (Voir le chapitre IV en particulier).

Ce qui ressort de cette description, ce sont l'*invisibilité* des référents propres aux sociétés africaines préislamiques et la centralité de l'univers culturel islamique. La prédominance de l'arabe dans l'acte de production et de transmission du savoir l'atteste. La formation universitaire consistait d'abord à

la mémorisation du Coran, le livre sacré des musulmans, qui par ailleurs tenait lieu de manuel d'enseignement primordial (Kane 2016:43 sq.). Qu'aucun autre livre écrit en Afrique par des Africains ne dispute cette primauté au Coran interroge en soi le caractère du système universitaire africain précolonial, c'est-à-dire sa capacité à se prévaloir d'être producteur de lui-même. Plus qu'un outil de communication, l'arabe devenait un objet de fétichisation, montre Kane : prononcer les mots suivant l'accent d'Arabie consacré par les enseignants était une fin en soi ; la perte par coercition ou par volonté personnelle des accents propres aux langues locales était une condition constitutive du mode de transmission du savoir islamique.

L'utilisation des langues locales dans la production de la pensée écrite est certes mentionnée dans quelques travaux (Hassane 2008 ; Babbayi 2008 ; Kane 2016 ; Ngom 2016), mais leur dette envers l'alphabet arabe par le truchement duquel les pensées qui y sont formulées sont transcrites confirme à tout le moins le niveau élevé de dépendance du système universitaire africain vis-à-vis de l'arabe.

Dans le cadre des réseaux d'échanges denses entre les centres de formation d'enseignement ou entre lettrés établis en Afrique subsaharienne, d'une part, et ceux du Maghreb et du Moyen-Orient, d'autre part, une relation asymétrique était observée qui profitait davantage aux Arabes. Les Africains qui se déplaçaient vers l'Arabie jouissaient majoritairement du statut d'apprenants lesquels, à leur retour au pays d'origine, accédaient à une position sociale prestigieuse, parfois à titre d'enseignants qui s'attachaient leurs propres disciples, parfois à titre de juristes ou de conseillers de rois ou de personnes puissantes (Kane 2016).

Plus tard, à mesure que l'implantation de l'Islam se renforçait dans les sociétés sub-sahariennes, à mesure que les cours royales s'ouvraient au savoir islamique, une forme d'assistance technique se développa. Des cohortes de lettrés ressortissants de l'Arabie s'installaient en Afrique subsaharienne à la demande de princes, pour conseiller et instruire la classe dirigeante notamment. Ainsi, relève Kane :

De plus en plus de Soudanais (N.D.T. : Noirs africains) allaient étudier en Égypte avec des oulémas égyptiens et, inversement, des oulémas égyptiens étaient invités à s'installer au Soudan pour enseigner. Ils arrivaient avec leurs livres pour établir des écoles et servir de kadis et conseillers aux rois, fonction pour laquelle ils étaient généreusement rémunérés. (Kane 2016:52)

Voilà une forme d'échanges qui préfigure l'assistance technique européenne fort répandue à partir du milieu du vingtième siècle avec ses cohortes d'expatriés préposés à la gestion et à l'administration des universités locales naissantes ainsi qu'à la formation de la population estudiantine.

Cette forme d'assistance technique témoigne d'un besoin évident d'Arabie. À cette aune, aussi bien le caractère indigène que l'autonomie de pensée et de fonctionnement institutionnel qui autoriseraient à parler proprement d'un système universitaire africain précolonial, c'est-à-dire d'un système de production et de transmission de savoir se référant à soi et se nourrissant de lui-même, sont sujets à questionnement. Ce qui existait peut-être en Afrique et que certains auteurs, dont le président Nkrumah, auraient été tentés de caractériser d'Université africaine et non pas simplement d'université en Afrique, n'était en définitive qu'une extension, sinon une excroissance du système de production scientifique et littéraire arabe.

Un élément supplémentaire est à apporter pour au moins prétendre à une analyse, la plus exhaustive possible, de la question. Il s'agit, en fait, de la matérialité de la pensée académique, en clair du support sur lequel est consignée la pensée. Les chercheurs qui ont écrit sur la formation d'un système universitaire en Afrique précoloniale sont prompts à mentionner l'existence ici et là de fonds bibliothécaires d'un volume significatif, ainsi que la publication par tel ou tel savant africain d'un nombre prodigieux d'ouvrages. Ce que ces mentions suggèrent, c'est en effet l'adhésion de ces chercheurs, à travers l'analyse des expériences des lettrés et penseurs africains de l'ère précoloniale, à la thèse que Paulin Hountondji avait développée quelques décennies plus tôt dans le cadre du débat qui l'avait opposé à des contemporains et aussi à quelques aînés qu'il qualifie d'ethno-philosophes : thèse selon laquelle il n'existe de philosophie que par des textes (Hountondji 1977). Au regard de cette analyse, la question de l'autochtonie et de l'autonomie d'un système universitaire africain se pose davantage. Une série de faits reliés à la question de l'écriture renforce la pertinence de cette interrogation. Ainsi la forte dépendance des Africains vis-à-vis du papier en provenance d'ailleurs et particulièrement du Maghreb, ainsi que des livres essentiellement fabriqués au Moyen-Orient et au Maghreb. Cette dépendance matérielle révèle que l'Afrique noire a servi avant tout d'espace de transmission de savoirs, avant de devenir plus tard un lieu de production de ces savoirs, grâce à son accès au papier et aux livres notamment.

L'empreinte de l'Occident

Une analyse plus chronologique aurait certainement commencé par relever que la question de savoir si l'Afrique noire est productrice d'un système d'enseignement académique qui lui est propre s'est posée d'abord par rapport à l'héritage intellectuel et scientifique européen. L'interrogation s'est initialement manifestée en des termes moins directs mais tout aussi explicites⁶. Ainsi la classification par Lucien Lévy-Bruhl des peuples humains dont la ligne de fracture serait la logique, la Raison. L'humanité serait ainsi divisée, selon lui, entre une catégorie de peuples dotée d'une mentalité logique, et une autre pourvue d'une mentalité prélogique. La première serait l'apanage des peuples européens. Les Africains, quant à eux, se caractériseraient par une mentalité dite primitive, donc une absence de logique (Mudimbe 1988:134-sq). Ainsi caractérisée, l'Afrique se trouverait donc incapable de produire *sui generis* un système d'enseignement, puisque la conception de l'enseignement universitaire procède à tout le moins de la mobilisation de la rationalité.

À quelques décennies d'intervalles, au beau milieu de la fièvre protestataire du mouvement de la Négritude, le Révérend Tempels publie *La philosophie bantoue*, un livre qui, en apparence, s'inscrit en faux contre l'étude de Lévy-Bruhl et inaugure un courant connu sous le nom d'ethnophilosophie depuis la publication de l'ouvrage d'Hountondji (1977). Pour Tempels, la rationalité n'est pas étrangère à l'appareil cognitif des Africains ; ceux-ci aussi sont dépositaires d'un système de pensée philosophique. Simplement, à la différence de la philosophe grecque qui conçoit l'être dans sa dimension statique, donc le présente comme un étant, c'est-à-dire « ce qui est », une substance concrète, la philosophie bantoue se préoccupe plutôt de développer une « théorie des forces » (voir la synthèse d'Hountondji 1977:16 sq.). Sa conception de l'être est dynamique. Tempels suggère, cependant, que fait défaut aux Bantus la capacité de formuler un traité philosophique entier dans un vocabulaire adéquat, bien qu'il dispose d'une philosophie. Cette nuance a engendré la critique ironique de Fabien Éboussi-Boulaga qui en déduit que l'Africain serait en fait « le Monsieur Jourdain de la philosophie » (cité par Hountondji 1977:54). Mais par-delà cette ironie que lui oppose Éboussi-Boulaga, la théorie de Tempels devait soulever un autre problème, celui-ci davantage méthodologique. Alors que le langage est l'outil par excellence de toute pensée et *a fortiori* de toute philosophie, que « la question du langage est la question philosophique » elle-même, ainsi que le montrent bien des philosophes dans la mouvance de Wittgenstein, comment alors attribuer un système de pensée philosophique à

un peuple qui serait dépourvu du vocabulaire nécessaire à l'expression d'un énoncé philosophique⁷ ?

Avec la multiplication du nombre d'Africains formés en philosophie juste après la vague des indépendances et la prégnance du débat sur l'avenir de l'enseignement en Afrique, cette question s'était imposée avec acuité au sein de la communauté des philosophes africains, souligne Mudimbe (1988). Elle avait très rapidement divisé cette communauté. Les lignes de fracture entre ces chercheurs semblent multiples, de même que les pôles idéologiques ou théoriques qui s'étaient constitués au fil de ce débat⁸. Mais pour faire court, nous avons préféré nous en tenir au point de discord majeur qui est la question de l'existence d'une philosophie africaine. Ce point de discord révèle en substance la confrontation de trois pôles. Autour du premier s'agrègent des penseurs extrêmement critiques de l'ethnophilosophie. Parmi les plus illustres d'entre eux Paulin Hountondji – celui-là même qui est à l'origine de ce néologisme –, Fabien Eboussi-Boulaga et Marcien Towa. Les prémisses théoriques qui fondent la critique de l'ethnophilosophie pourraient se résumer en quelques points :

- une philosophie existe à partir de textes écrits par des penseurs et désignés comme philosophiques. Sans ce support textuel, il est difficile de parler de philosophie. Le texte est la source, le lieu d'où s'explicite la pensée, le réceptacle inaltéré de celle-ci. C'est ce texte écrit qui rend la pensée perpétuellement présente et offre les possibilités de sa révision, ou par l'auteur lui-même, ou par ses lecteurs ;
- la qualité d'une œuvre philosophique réside dans l'adhésion à des règles méthodologiques qui sont propres à une discipline appelée philosophie. Celles-ci sont établies dans un cadre institutionnel et consacrées par une communauté de penseurs. Elles consistent essentiellement en l'élaboration par des auteurs individuellement identifiés de thèses et d'hypothèses en confrontation avec d'autres thèses, par quoi est testée leur validité ;
- la philosophie africaine, à l'aune des deux points précédents, n'est pas à chercher dans une prétendue sagesse africaine collective dont l'existence précéderait le moment colonial. Elle est beaucoup plus récente et date de l'instant où les Africains se sont saisis de l'écriture pour penser, puis consigner leurs réflexions dans des ouvrages à l'adresse de lecteurs africains ou non africains.

Suivant l'argumentaire ainsi exposé, parler d'une philosophie africaine (ou de l'une de ses variantes ethno-régionales telles que « la philosophie bantoue ») avant cette période relèverait en somme d'un abus de langage, à double titre. D'abord, parce qu'il n'existe rien de tel qu'une « philosophie collective des Africains » si par définition la pensée philosophique se déploie à partir de la conscience individuelle ; il n'existerait alors ni de philosophie inconsciente ni de philosophie collective, y compris dans le contexte africain traditionnel (Hountondji 1977:32). Ensuite, et plus important pour notre propos, l'absence de textes écrits sur quoi porter une évaluation critique de cette pensée, selon le protocole méthodologique propre à la philosophie, voue à l'échec la démonstration que cette philosophie existe bel et bien. Selon Hountondji, jusqu'à preuve du contraire, il n'a été identifié aucun corpus de ce registre dans l'Afrique traditionnelle. La philosophie africaine, « au sens strict » et non pas « vulgaire » du terme, précise Hountondji, est le produit d'un instant historique, lequel procède de la rencontre des peuples africains avec les puissances coloniales européennes. Et cet instant historique se situe approximativement dans la première moitié du XX^e siècle. C'est essentiellement à partir de ce moment que des chercheurs natifs de l'Afrique subsaharienne se sont employés à produire des œuvres philosophiques en s'appuyant sur des langues et des cadres épistémologiques qui ont pris naissance dans l'espace géographique européen⁹.

Le Ghanéen Wiredu émet une sentence encore plus radicale contre l'idée d'une philosophie née dans l'Afrique traditionnelle et propre à cette entité géoculturelle. Selon lui, la promotion de la culture de la recherche critique rationnelle [rational inquiry] est une condition nécessaire à l'élaboration d'une pensée philosophique. Or, affirme-t-il, en ce qui concerne la promotion de cette culture, l'Afrique a accusé un énorme retard par rapport à l'Occident. Poursuivant, il invite l'Afrique à se débarrasser de la superstition sur laquelle repose l'essentiel de ses coutumes et à encourager au sein du peuple la manifestation de « cette recherche critique rationnelle et [ce] dans toutes les sphères de la pensée et de la croyance » (Mudimbe 1988:161. Voir aussi Wiredu 1980).

À contre-courant des contempteurs de l'ethnophilosophie, on trouve le deuxième pôle. Parmi ses principaux représentants figurent M. P. Hegba, P. Diagne ou N. Koffi. Critiques parfois violents des adversaires de l'ethnophilosophie, ces penseurs défendent à leur tour l'existence d'un système de pensée propre à l'Afrique traditionnelle. Hegba s'en prend particulièrement à la pertinence même du néologisme d'ethnophilosophie comme stratégie discursive de disqualification de la pensée qui serait produite dans l'Afrique

traditionnelle, en argumentant que toute philosophie est par essence fille de son « ethnos » et donc « inévitablement ethnophilosophique » (voir Bidima 1995:15). Ses collègues, dont P. Diagne et N. Koffi choisissent, à leur tour, un autre angle de contre-attaque. Selon eux, l'analyse de la critique qu'adresse plus précisément Hountondji à l'ethnophilosophie ne serait complète que si on s'applique d'abord à identifier qui parle. Et pour eux, il s'agit en particulier du produit de l'élitisme universitaire français, adoubé par l'une des prestigieuses institutions scolaires de ce pays et auréolé de deux des titres les plus prestigieux dans ce pays, à savoir l'entrée à l'École normale supérieure et la réception au concours de l'agrégation. La critique de l'ethnophilosophie ne serait donc en définitive qu'une sorte d'aveu d'« europhilie », voire une manifestation de l'assimilation à la culture et à la civilisation européennes. Koffi et Abdou en font même des agents du « néocolonialisme » en Afrique (cité par Mudimbe 1988 :160).

L'accusation est bien ironique. Elle l'est parce que par souci de parer *a priori* à toute critique similaire, ou peut-être par conviction profonde, Hountondji avait plaidé en faveur de la production d'une pensée africaine autonome, c'est-à-dire développée par des Africains et à destination des Africains. Elle est aussi ironique parce que Hountondji qualifiait déjà l'ethnophilosophie de « littérature aliénée », titre choisi pour le premier chapitre de son ouvrage. Les lignes suivantes montrent à quel point son ambition, du moins telle qu'exprimée, était aux antipodes du reproche qui lui sera fait plus tard par ses adversaires :

[Cela veut dire que] la philosophie africaine contemporaine, dans la mesure où elle reste une ethnophilosophie, a été élaborée avant tout *pour un public européen*. Le discours des ethnophilosophes africains n'est pas destiné à leurs compatriotes africains. Ils ne l'ont pas produit à l'intention de ces derniers, et il était entendu, dans leur esprit, que la contestation éventuelle ne viendrait pas des Africains, mais peut-être, mais seulement, des Occidentaux. [...] Or donc, il nous faut aujourd'hui mettre fin à cette extraversion scandaleuse. Le discours théorique est certes une bonne chose. Mais nous devons à tout prix, dans l'Afrique d'aujourd'hui, l'adresser en priorité à nos compatriotes, le proposer à l'appréciation et à la discussion des Africains eux-mêmes (Hountondji 1977:35-36).

Le troisième pôle agrège des adversaires moins virulents des critiques de l'ethnophilosophie. Parmi eux, Tshiamalenga notamment, qui offre une voie médiane pour tenter de dépasser la polémique. Il avance, d'une part, l'existence d'une philosophie négro-africaine traditionnelle qui aurait été constituée

d'énoncés explicites, c'est-à-dire de propositions qui auraient pris leur source dans la tradition orale, et d'autre part, le développement d'une philosophie africaine contemporaine qui reposerait sur des textes signés par des auteurs clairement identifiés.

À bien des égards, ce débat sur l'existence d'une philosophie africaine traditionnelle n'a jamais été tranché. Ce qu'elle semble révéler, cependant, c'est la difficulté des Africains à s'émanciper de l'extériorité pour établir soit l'existence, soit l'absence d'une philosophie propre à l'Afrique traditionnelle. D'abord, sur le plan linguistique, la démonstration de l'existence de cette philosophie s'exprime dans des langues d'emprunt, donc des langues originellement extérieures au continent africain. Ensuite, même les chercheurs soucieux de la promotion de l'Afrique au rang de lieu originel de création philosophique au même titre que l'Occident se trouvent, à leur tour, forcés de faire un détour pour affirmer l'existence de cette philosophie. En effet, dans leurs écrits la démonstration d'une philosophie propre au continent antérieurement à son contact avec l'Europe passe par l'imposition de la philosophie occidentale comme étalon de mesure et d'évaluation d'une hypothétique philosophie africaine. C'est en effet par le truchement de critères et de normes méthodologiques autant que théoriques de production d'un système de pensée en Occident qu'ils s'efforcent d'établir l'existence d'une philosophie en Afrique traditionnelle. À l'instar d'un Hegel, les penseurs occidentaux ont systématiquement pensé la philosophie occidentale de manière autoréférentielle. En clair, leur démonstration d'une philosophie occidentale n'a jamais reposé sur les critères d'évaluation et de définition de la philosophie telle qu'elle aurait été conçue dans l'Afrique traditionnelle, ou sur un autre continent, mais simplement, et seulement, telle qu'elle s'est développée en Occident. Alors que les tenants de l'existence d'une philosophie africaine tiennent la ressemblance de la pensée qui était élaborée en Afrique avec celle qui se déployait en Occident pour preuve que l'Afrique philosophait aussi.

Derrière leurs désaccords, Hountondji ou Wiredu, d'une part, et les ethnophilosophes et assimilés d'autre part, se rejoignent sur un point d'importance : il s'agit du besoin intellectuel d'Europe pour réfuter ou affirmer l'existence d'une philosophie africaine traditionnelle. Comme leurs collègues qui fustigent l'hégémonie de « l'europhonie » en soulignant l'existence d'un système d'enseignement précolonial dispensé dans la langue arabe, les protagonistes du débat sur la philosophie africaine démontrent surtout l'extraversion de l'enseignement africain.

Le système universitaire en Afrique semble s'être développé à partir d'une dynamique double d'extraversion. La première est caractérisée par une référence à l'espace culturel et intellectuel moyen-oriental et spécifiquement islamique, à la fois pour l'accès aux normes de production et de transmission d'un savoir codifié et pour la légitimation des institutions d'enseignement et des savoirs qui vont éclore sur son propre sol. La deuxième a trait à sa référence constante au monde occidental, une fois le chapitre colonial ouvert, pour les mêmes raisons que celles ayant présidé à ses échanges culturels avec le Moyen-Orient et le Maghreb.

L'émergence en Afrique subsaharienne de nouveaux États souverains, à partir de la fin des années 1950, n'a pas définitivement mis un terme à cette extraversion, malgré quelques velléités apparemment sincères des hommes portés à la tête de ces États. L'Occident, qui a pratiquement relégué l'Orient à la portion congrue en Afrique, continue d'informer le mode d'organisation des universités africaines, l'orientation de leurs objectifs académiques ainsi que de leurs méthodes de gestion, même si les effets des réformes significatives engagées par les administrations politiques à la suite des indépendances ne sont pas à sous-estimer. Sans l'analyse de cette dynamique, la formation d'une diaspora universitaire africaine demeure incompréhensible.



3

Réveil politique et revendication d'un enseignement supérieur autonome

L'avènement d'un enseignement universitaire moderne en Afrique subsaharienne fut un long processus historique. Ses prémisses remontent à la fin de la Seconde Guerre mondiale. C'est dans ce contexte caractérisé notamment par le réveil politique d'une élite africaine diplômée des institutions scolaires occidentales qu'il faut inscrire cette dynamique.

Après la Guerre, l'heure de forcer le destin

La fin de la Seconde Guerre mondiale a été l'occasion de transformer les rares établissements d'enseignement secondaires à vocation professionnelle en de véritables universités. Au Ghana, au Sénégal comme au Nigeria, tous trois des colonies contrairement à l'Éthiopie, la volonté des élites locales de disposer sur leurs propres territoires d'universités dignes de ce nom s'était appuyée sur des expériences survenues dans des pays voisins. Ainsi, l'expérience lancée en Sierra Leone. Dans ce pays, fonctionnait, plus d'un demi-siècle avant les universités créées dans les quatre pays mentionnés, Fourah Bay College. Fondée en 1827 par des missionnaires, l'institution avait été promue à ce statut à la suite de la pression constante d'une élite nationaliste formée à l'école occidentale et désireuse de hâter le décollage économique et politique de leur continent. Edward W. Blyden et James Africanus Horton en sont deux illustres représentants. En Ouganda, Makerere Technical School, ouverte en 1921, offrait une formation technique rigoureuse à une petite minorité d'indigènes. La fondation en 1930, à Accra même, d'Achimota College, considéré comme la

toute première institution post-secondaire dispensant, notamment dans les humanités et en sciences, un enseignement proche du niveau de la première année d'université est une autre expérience historique. Enfin, Yaba Medical School, créée en 1932 au Nigeria, accueillait essentiellement une petite minorité d'étudiants destinés à la pratique de la médecine.

Au Sénégal, l'École africaine de médecine ouverte en 1918 recrutait les meilleurs élèves africains du lycée William Ponty. Elle leur dispensait une formation de base en sciences médicales qui leur ouvrait l'accès aux postes d'assistants auprès des médecins coloniaux français.

Aux yeux de l'élite des deux anciennes colonies britanniques de cette étude (Nigeria et Ghana), comme du Sénégal, l'existence d'un enseignement secondaire d'excellence sur leurs territoires ainsi que dans d'autres colonies attestait de la viabilité d'un enseignement supérieur local. Toutes ces expériences rendaient donc crédible la création d'un véritable enseignement supérieur sur le continent.

Des trois colonies, le Nigeria a été le premier pays à bénéficier d'une université, en l'occurrence Ibadan University College. L'insatisfaction d'une élite nationaliste locale vis-à-vis de la qualité des écoles post-secondaires à vocation professionnelle, qui ne proposaient, de son point de vue, qu'une formation de seconde qualité à travers le réseau d'établissements appelé Central Agricultural Research Station, avec ses antennes à Ibadan et à Samaru entre autres villes, avait amené les autorités coloniales à envisager la création d'un établissement universitaire. Yaba College en incarnait peut-être le mieux la version préliminaire, et l'University College of Ibadan sa phase supérieure (Maigida s.d. ; Barbarinde s.d. ; Matari, Obanya & Righetti 2011). Dans un esprit de compétition qui augurait déjà mal d'une Unité africaine effective, l'élite traditionnelle ghanéenne faisait pression, à son tour, sur l'administration coloniale, afin que le Ghana aussi fût doté d'une université. Les autorités britanniques, une fois de plus, devaient accéder à la requête de leurs interlocuteurs africains. Ainsi, en 1948, est ouverte au Ghana la première université du pays, l'University College of Gold Coast (UCGC). Pour conduire tant bien que mal sa mission, elle avait eu à s'appuyer durant ses toutes premières années sur les infrastructures ainsi que le corps enseignant d'Achimota College.

Si le Sénégal ne peut se prévaloir d'aucune compétition similaire à l'échelle de l'Afrique occidentale française, considéré qu'il était dès les premières années de la mission colonisatrice comme la colonie préférée de la France, une partie de ses élites s'était cependant mobilisée en vue de la conversion du système

d'enseignement post-secondaire embryonnaire en un véritable système universitaire. Ainsi, le 6 avril 1950, par le décret n° 50-414, est fondé l'Institut des hautes études situé à Dakar. Il s'agit d'un établissement subdivisé en quatre écoles qui offraient chacune un programme partiel couvrant les trois premières années d'études universitaires : l'école de Médecine – la toute première née de la transformation de l'école de médecine africaine – l'école de Droit, l'école de Sciences et l'école de Lettres. Sept années plus tard, les cohortes de bacheliers grossissant d'année en année en raison de l'expansion de l'enseignement secondaire, la conscience politique des autochtones se raffermissant, la France finissait par céder aux exigences de l'élite politique et scolaire indigène (Bailleul 1984:35 ; Dieng 2011:49). Ainsi, par le décret du 24 février 1957, le Sénégal accède au rang de nation universitaire avec la création d'une université de plein exercice, l'université de Dakar.

L'Éthiopie a connu une expérience différente de celles du Nigeria, du Ghana et du Sénégal. Son évolution politique, en totale opposition avec le parcours de ces pays, l'explique en partie. Seul pays de l'Afrique à n'avoir jamais été une colonie, l'Éthiopie n'avait pas eu besoin de se soumettre à des négociations avec une puissance coloniale pour réaliser son objectif. Dotée d'une civilisation millénaire et figurant parmi les premières sociétés humaines à disposer de l'écriture ; foyer d'une Église orthodoxe d'autant plus influente qu'elle était la religion de la classe royale, l'Éthiopie a pu développer, des centaines d'années avant nombre d'autres pays africains, un système d'enseignement formel à travers lequel était assurée la formation de l'élite locale (Woldegiyorgis 2015). Toutefois, un enseignement supérieur moderne et séculaire y émerge bien plus tardivement que dans les autres anciennes colonies couvertes par cette étude. L'University College of Addis Ababa (UCAA) ne date en effet que de 1950, à l'initiative de l'Empereur Hailé Sélassié I.

L'argent des Blancs

Dans les quatre pays d'étude, les institutions universitaires en gestation devaient vivre avec l'Occident dans une relation de dépendance qui allait perdurer plusieurs décennies. En effet, tant la fondation que le fonctionnement de ces universités étaient tributaires de la contribution d'acteurs étrangers. Pour financer l'opération de l'UCGC, le Colonial Development and Welfare Funds avait déboursé 250 000 livres. À l'intervention de cette organisation s'ajoute celle du Cocoa Marketing Board, une agence nationale chargée de la

commercialisation du cacao, dont la contribution s'élevait à deux millions de livres payés en deux versements (Agbodeka 1998:105 sq.). À partir de 1954, le gouvernement autonome dirigé par Kwame Nkrumah apportait un financement additionnel plus élevé que celui du Colonial Development Welfare Funds.

Le besoin d'Occident était davantage marqué au Sénégal qu'au Ghana. L'intégralité du financement de l'UD provenait des coffres de l'État colonial français à travers notamment le Fonds interministériel de développement économique et social (FIDES). Bras financier de la France dans ses colonies, le FIDES créé après la Seconde Guerre mondiale, à la suite des demandes pressantes de l'élite politique indigène désireuse de faire bénéficier les colonies des investissements dont ses propres ressources naturelles constituent la source, avait étendu son domaine d'intervention jusque dans l'enseignement supérieur en Afrique. L'organisme avait financé à hauteur de 90 pour cent la création de l'UD : sur le milliard 155 millions de francs CFA du budget d'équipement requis, 1 milliard provenait de cet organisme, et l'essentiel de la somme restante du ministère français de l'Éducation.

Bien des années après l'indépendance, la France assurait la plus importante proportion du budget global de fonctionnement de l'UD. Durant l'année budgétaire 1973-1974, par exemple, l'aide française globale, qui s'élevait à environ 972 000 000 de CFA, en représentait 77 pour cent. Pour davantage donner une échelle de la dépendance vis-à-vis de la France, il suffit de souligner que, jusqu'en 1963, les enseignants de Dakar, qu'ils fussent africains ou expatriés, émargeaient tous directement au budget du ministère français de l'Éducation nationale. Ce n'est qu'en 1981-1982 que le gouvernement s'est substitué entièrement à la France pour assurer les salaires des enseignants nationaux (Bailleul 1984:259).

En Éthiopie, l'existence de l'UCAA a été largement dépendante de l'intervention financière extérieure. La Grande-Bretagne a été le premier pays à investir dans la création de cette université. À la fin des années 1950, les États-Unis détrônent cette puissance économique européenne, contrôlant alors des pans entiers de l'économie du pays, y compris l'éducation, grâce à des aides et prêts. La création de la faculté d'éducation a été financée par l'USAID à hauteur de 11 567 500 de dollars éthiopiens pour la période 1960-1972. Au total, entre 1960 et 1972, l'USAID a contribué pour 34 957 500 millions de dollars éthiopiens à des projets éducatifs, dont l'écrasante majorité avait trait à l'enseignement post-secondaire (Asayehgn 1979:52).

Des administrateurs et enseignants souvent allogènes

Le fonctionnement d'une université est fondamentalement tributaire du recrutement d'un corps professoral en charge de la formation des apprenants. C'est dire donc que le poumon de cette institution est constitué de cette catégorie d'acteurs. Or, force est de constater sur ce registre aussi que l'extrême dépendance initiale des pays africains aux puissances occidentales est indéniable. Déjà au moment de sa création, et encore plus d'une décennie plus tard, l'UCGC était dotée d'un corps professoral et d'administrateurs provenant essentiellement de la Grande Bretagne. Son premier *Principal* – équivalent du recteur dans les universités francophones – David Balme, était un Britannique formé à l'University of Cambridge où il avait occupé ensuite un poste de « *Senior Tutor* ». La conception de l'UCGC reposait sur la vision de Balme, qui en était l'architecte réel et en supervisait chaque aspect, jusqu'à l'architecture de l'université avec sa subdivision en pavillons [« *Halls* »]. Élevé dans la tradition de Cambridge et familier d'Oxford, c'est à ces deux universités que Balme avait emprunté le modèle qu'il avait transposé en zone tropicale africaine. L'organisation de l'enseignement et surtout de son contenu est aussi à son crédit. Convaincu de la fonction propre à l'Université de produire une élite nationale, Balme avait décidé de dupliquer sur le sol africain l'excellence qui caractérisait à ses yeux les universités britanniques. Ainsi, dès l'entame, avait-il placé l'UCGC sous la tutelle de l'University of London (UL). D'où l'établissement d'une convention entre les deux institutions. Pour commencer, le programme d'enseignement dispensé à Legon devait être le même que celui offert à l'UL. Les enseignants de l'UCGC reprenaient les syllabus conçus à UL. La reproduction du système londonien était poussée à un tel point que l'administration Balme refusait de considérer l'offre de cours qui n'existaient pas à l'UL.

Dans un pays colonisé où l'enseignement post-secondaire était encore embryonnaire et où la proportion de nationaux titulaires d'un diplôme universitaire était extrêmement insignifiante, il va sans dire que l'un des premiers objectifs à réaliser est le recrutement du corps enseignant. Sur ce plan, l'UCGC avait deux obstacles à surmonter. Le premier était d'être implantée dans une zone tropicale encore perçue comme un désert de civilisation avec ses nombreux autres défauts tels que le climat et la rareté des attractions culturelles urbaines, pour ne citer que ces deux exemples. Le second obstacle est bien évidemment lié à sa jeunesse. Si, comme l'affirme Bourdieu, l'excellence comme marque de distinction repose aussi sur l'ancienneté, l'UCGC était sans aucun doute dans une situation désavantageuse pour attirer les meilleurs enseignants du supérieur

(Bourdieu 1979). Pourtant elle avait réussi tant bien que mal à relever ce défi par la force du leadership de Balme. S'appuyant sur le concours de l'Inter University Council, et étant parvenu à convaincre les autorités politiques coloniales d'offrir aux enseignants de l'UCGC des salaires et des conditions de travail compétitifs par rapport à ceux dont bénéficiaient leurs pairs en poste en Grande Bretagne, Balme avait pu attirer de la métropole des enseignants de gros calibre. En 1960, sur les 175 enseignants que comptait l'UCGC, 105 étaient des expatriés britanniques et seulement 34 des natifs du Ghana (Agbodeka 1998:49).

La situation en vigueur à l'UCGC était sensiblement similaire à celle qui prévalait à l'UD. À sa création, il ne faisait aucun doute dans l'esprit de ses concepteurs que l'UD devait constituer une extension de l'Université française en terre africaine. Lors de son inauguration officielle comme université de plein exercice le 9 décembre 1959, le recteur Lucien Paye avait solennellement affirmé que « l'Université de Dakar doit être une université française au service de l'Afrique » (Bailleul 1984:58). Ainsi était-elle devenue à sa création la « 18^e université [française], conçue selon le modèle de la métropole » (Bailleul 1984:2). Déjà, sous le nom d'Institut des hautes études, sa gestion administrative et académique était assurée par un personnel rattaché aux académies de Paris et de Bordeaux. Une commission mixte composée notamment des recteurs des académies de Paris et Bordeaux veillait à l'équivalence stricte des diplômes et certificats délivrés à Dakar avec ceux conférés par la métropole. Sa mise sous tutelle française était donc tangible (Dieng 2011:35).

Le besoin de métropole s'exprimait aussi à travers une politique de recrutement qui n'est pas sans rappeler celle de l'UCGC. Les enseignants titulaires de l'Institut des hautes études de Dakar étaient tous « détachés de l'enseignement supérieur métropolitain » (Bailleul 1984:22). Quelques-uns venaient des universités de Paris et Bordeaux dispenser un enseignement concentré en quelques semaines (Dieng 2011). Cette externalisation de l'enseignement allait se renforçant avec l'exigence des étudiants africains de bénéficier d'un enseignement supérieur de qualité, qu'ils associaient au recrutement de professeurs agrégés. L'agrégation, mode d'évaluation de l'excellence parmi d'autres, étant en elle-même une spécificité entièrement française à l'époque, la volonté de ces étudiants d'en faire une condition *sine qua non* pour le recrutement du corps professoral revenait indirectement à maintenir l'extraversion du système universitaire sénégalais.

Dans le cadre de l'accord du 22 juin 1960 portant sur le transfert de compétences entre la France et le Sénégal, juste après la déclaration d'indépendance, l'UD cessait d'être considérée comme une université française au sens juridique du terme. Cependant, son fonctionnement continuait d'être informé de l'extérieur. Le recteur était toujours nommé suivant les mêmes procédures que les recteurs des universités françaises et les diplômés qu'elle conférait étaient garantis par l'Université française.

L'Éthiopie n'ayant pas été une colonie, se pouvait-il alors que son système éducatif, à la différence de celui du Ghana ou du Nigeria, s'émancipe entièrement de la tutelle d'un quelconque système universitaire étranger ? Cette question est légitime au vu de la démonstration précédente. Les faits matériels suggèrent, cependant, une réponse plutôt négative à cette question. En effet, voilà un État qui avant de disposer d'un enseignement supérieur sur son propre sol avait l'habitude d'envoyer les futurs cadres de l'administration se former dans des pays développés, dont le Japon (Tareke 2016:18), l'Allemagne et les États-Unis. Puis, au moment de la création de l'UCAA, le pouvoir politique impérial se tourne presque naturellement vers une expertise étrangère pour en assurer les gestions scientifique et administrative. Ainsi, dès 1950, l'administration de l'institution est confiée à des Occidentaux. Lucien Matte, un jésuite canadien francophone diplômé des universités Laval et Montréal, en a été le premier *principal*. Il développe au départ un programme d'enseignement d'une durée de deux années dans des disciplines connues pour leur dimension utilitariste : le commerce et l'administration, l'éducation, et enfin la technologie. Il avait initié sous sa présidence des relations de coopération avec l'University of London, dont la réputation et la présence, déjà solides sur le continent africain à travers les universités Makerere, Ibadan and Lagos, étaient censées revêtir l'UCAA du sceau de la rigueur et de l'excellence. À l'Inter University Council de Grande-Bretagne, il avait confié la tâche « d'évaluer le programme et la qualification académique du personnel enseignant [pour s'assurer qu'ils étaient bien] alignés sur ceux de l'University of London » (Asayehgn 1979:44). Par ce choix, le gouvernement impérial entendait assurer aux diplômés délivrés en Éthiopie la même valeur que ceux conférés en Grande Bretagne. Comme le montre une étude publiée par l'Unesco, en effet, autant dans l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur, les matériaux et supports pédagogiques utilisés étaient strictement identiques à ceux en vigueur dans les écoles britanniques. En 1961, Matte quitte l'Éthiopie, remplacé par un Américain, Harold W. Bentley. Au moment de cette transition, l'UCAA

entamait déjà sa mue ; ce qui allait se traduire par la prépondérance du modèle universitaire américain, lequel demeura hégémonique jusqu'à la chute de Haïlé Sélassié I en 1974. La construction de la faculté d'agriculture, venue s'ajouter à celles des arts et des sciences, a été l'une des premières réalisations majeures au crédit de l'assistance technique américaine. Jugée cruciale dans un pays dont l'économie était encore fortement dépendante du secteur primaire, cette nouvelle faculté était une reproduction de celle d'Oklahoma State University. Progressivement, l'assistance technique américaine s'imposa comme la principale source de recrutement du corps enseignant tout autant que du personnel administratif (Negash 2006:21). Jusqu'à la chute d'Haïlé Sélassié I, les postes les plus prestigieux de *Vice-Chancellor* (recteur), doyens ou vice-doyens des facultés d'administration, d'éducation et de droit étaient occupés par des ressortissants américains. Cette hégémonie des États-Unis avait induit à son tour une coloration américaine du programme d'enseignement. À travers un accord avec l'University of Ohio, les manuels élaborés dans cette institution étaient entièrement adoptés à l'UCAA. Destat Asayehgn (1979) note que la seule singularité du programme d'enseignement mis en place en Éthiopie par rapport celui d'une université américaine était la création d'un département des langues éthiopiennes. Fait révélateur du contrôle presque entier de l'Université par les expatriés américains, même dans le cadre de ce département, les Éthiopiens qui pourtant faisaient parfois montre d'une meilleure connaissance de la culture et des langues éthiopiennes étaient exclus des postes d'enseignants simplement parce qu'ils ne détenaient pas les diplômes donnant droit à la fonction d'enseignant (Asayehgn 1979:53-54).

À la lumière des preuves qui précèdent, la condition de l'UCAA ne semblait pas bien différente de celle des universités d'Ibadan, Dakar et Legon. Dans chacune de ces universités, le transfert de l'appareil administratif universitaire entre les mains des nationaux a été un long processus. En Éthiopie, il a fallu attendre vingt-quatre années après la création de l'Université pour que sa gestion soit confiée à des nationaux. Au Ghana, si on fait abstraction de la nomination en 1961 de Nana Nketsia IV comme *Vice-Chancellor* par intérim pour une période de moins de 12 mois, dans un contexte de crise politique tendue, le premier national à accéder au poste de *Vice-Chancellor* est Alex Kwapong en 1966 (Agbodeka 1998:126). Au Sénégal, c'est le juriste Seydou Madani Sy qui a été le premier à occuper la fonction équivalente, en 1971. Au Nigeria, le premier natif du pays à avoir été promu *Vice-Chancellor* est l'historien Kenneth Onwuka Dike en 1960, à la suite de trois Européens qui se sont succédé au poste équivalent de *Principal* entre 1947 à 1960.

Un projet ambitieux affecté par la crise en gestation...

Au moment de la grande vague des indépendances africaines, ces pays s'étaient tous dotés d'une institution universitaire auréolée de la garantie d'offrir une formation de qualité à travers leur jumelage avec des institutions occidentales de réputation internationale. Cependant, les autorités politiques y avaient tôt manifesté un triple souci : premièrement, assurer le maintien de la qualité académique qui caractérisait les débuts de l'enseignement universitaire ; deuxièmement, orienter le contenu de cette formation vers les besoins économiques, sociaux et culturels du pays (un objectif souvent rendu par le concept bien large d'africanisation), et troisièmement réaliser une éducation de masse pour répondre au besoin national de cadres professionnels.

La description de ces universités durant leurs toutes premières années d'existence en offre l'image d'un havre de confort matériel et d'intenses activités intellectuelles pour le corps professoral et même la population estudiantine. Agbodeka énumère les privilèges matériels des enseignants de l'UCGC, qui n'avaient presque rien à envier à leurs collègues en poste dans les grandes universités britanniques. Le niveau de vie pris en compte, leurs salaires étaient relativement équivalents à ceux offerts en Grande Bretagne. En outre, ils bénéficiaient d'une série d'avantages sociaux, dont une prime annuelle de 100 livres sterling par enfant jusqu'à trois enfants¹⁰ et une prime de 60 livres pour le renouvellement de leur garde-robe. Davantage : un congé annuel assorti d'un billet d'avion en première classe leur était garanti ainsi qu'un budget annuel pour leur permettre de prendre part à des conférences à l'étranger, surtout en Grande Bretagne, afin de rester en contact avec leurs collègues en poste dans ce pays. Conçue pour devenir une université de première classe, l'UCGC était dotée d'une bibliothèque digne de son ambition. À son ouverture, en 1948, elle disposait d'un fonds documentaire estimé à 6 400 volumes, qui sera porté à 140 000 volumes avant le milieu des années 1960 (Agbodeka 1998:77). Pour rendre l'institution encore plus attractive, les autorités administratives avaient consenti à pourvoir ses employés d'infrastructures susceptibles de générer une vie sociale collégiale et donc un environnement plus productif. L'aménagement d'un parc résidentiel, suivant le modèle des bungalows, qui reproduisait le confort de la classe moyenne britannique était l'une de leurs stratégies. Pour ajouter à ce confort, des infrastructures récréatives étaient mises à la disposition des enseignants : des plages réservées, des terrains de golf et aussi un théâtre où des troupes formées par les enseignants se produisaient parfois.

Les ressources et infrastructures mises à la disposition du corps professoral et du bureau exécutif de l'université s'étendaient même, certes avec quelques limitations, aux étudiants appelés à devenir au sortir de leur formation des « gentlemen » et « ladies ». Sélectionnés au compte-gouttes encore au début des années 1960, ces derniers jouissaient d'un privilège inconnu de la majorité de leurs condisciples des années 2000 : une chambre individuelle, l'accès gratuit à des activités culturelles et sportives ainsi que des bourses d'études généreuses.

Dans le contexte sénégalais existaient des dispositions du même ordre, mais probablement moindres. Au chapitre de la recherche, l'UD ne disposait d'aucun budget à sa création. L'administration centrale avait justifié sa décision par le fait que l'institut français d'Afrique noire, fondé bien avant l'université, tenait lieu de structure de recherche, et qu'il n'était donc nullement besoin de dupliquer une activité existante. Ce n'est qu'une trentaine d'années plus tard, par le décret n° 82-732 du 20 septembre 1982, que l'allocation de fonds de recherche est étendue aux enseignants statutaires à qui est versée une prime annuelle. Les professeurs et les assistants recevaient 110 000 CFA et les maîtres assistants, situés entre ces deux grades, percevaient 120 000 CFA (Bailleul 1984:310).

À la date de son inauguration en 1966, la bibliothèque centrale comptait un peu plus de 100 000 volumes (Bailleul 1984:120). Des efforts significatifs avaient été engagés aussi pour loger le corps professoral et étendre cet avantage aux étudiants. En 1959, quelque 70 millions de CFA ont été investis par les autorités pour la construction d'un bâtiment de 36 studios destinés aux professeurs célibataires et aux étudiants mariés. La même année un complexe d'appartements à destination des professeurs avait été érigé sur le campus grâce à une dotation du FIDES qui s'élevait à 150 millions CFA. Dans les rares témoignages d'anciens étudiants et enseignants des dix à quinze premières années de l'université, se dégage le portrait d'une ère caractérisée par le bien-être matériel. Un article du *New York Times* portant sur les conditions d'exercice des tâches de professeur et d'étudiant dans les universités africaines contemporaines donne l'ampleur de l'inégalité de conditions entre la génération actuelle d'usagers et d'acteurs de l'université et celle de la première décennie de cette université. Ousmane Camara, ancien président de la Cour Suprême du Sénégal se remémore ainsi son expérience d'étudiants à l'UD à la fin des années 1950 : « Nous vivions dans des chambres spacieuses, il y en avait plus que nécessaire de sorte que chacun d'entre nous avait sa propre chambre. Il y avait un minibus qui nous conduisait de nos logements à nos cours et vice-

versa » (Polgreen 2007). Encore au milieu des années 1980, comme le montre Paul J. M. Tedga, les bourses d'études étaient presque universelles sur les campus de l'Afrique occidentale, et les professeurs pouvaient toucher des salaires comparables à ceux que percevaient leurs homologues en poste en France, si compte est tenu évidemment du niveau de vie dans chacune de ces zones géographiques (Tedga 1988).

Les dix premières années de l'existence de l'UCAA étaient caractérisées par un traitement quasi royal de la communauté universitaire. Avec un nombre estimé à 71 en décembre 1950 pour un effectif total de 9 enseignants, les étudiants comme leurs professeurs évoluaient dans un univers douillet. Couvés par un régime impérial paternaliste et bienveillant, ils bénéficiaient de conditions d'existence enviables, exemptés de frais de scolarité, nourris et logés gratuitement (Negash 2006 ; Hussein 2006:293).

Le milieu universitaire nigérian n'était pas moins soumis à des conditions enviables. En effet, là également, les enseignants et étudiants jouissaient d'un confort indéniable. Materu, Obanya et Righetti écrivent ainsi à propos des ressemblances et différences entre l'University of London et l'University of Ibadan :

Il y avait cependant deux points de rupture par rapport au standard typiquement londonien. Le premier était le campus en expansion avec des services municipaux entiers et des résidences complètes pour les professeurs à temps plein et les étudiants. Ces éléments [de confort] allaient générer de vrais défis pour l'Université à une date ultérieure. (Materu, Obanya & Righetti 2011:199)

La création des quatre institutions universitaires africaines s'était accompagnée d'un deuxième souci : l'africanisation du contenu de l'enseignement tout autant que du corps professionnel. Déjà au moment de la fondation de Fourah Bay College, l'intellectuel panafricaniste, Edward Blyden, s'était fait remarquer par son militantisme en faveur d'un établissement universitaire « administré par les indigènes » (Sall 1990). L'université qu'il souhaitait voir naître devait être africaine, immunisée contre les « influences européennes et despotiques qui avaient écrasé l'esprit noir » (Sall 1990:105 ; Coulon 1974). Elle devait contribuer à la régénération de l'esprit nègre et de la race éponyme (Agbodeka 1998:2).

Au Ghana, alors que le projet de transformation d'Achimota College en université semblait être encore la perspective la plus plausible, le gouverneur de la colonie s'était heurté au refus des membres du Gold Coast Advisory Education Committee d'aligner la future institution sur les conditions et critères de formation de l'UL. Pour eux, un tel alignement compromettrait

définitivement leur projet de voir éclore un « système d'éducation supérieure indigène en Afrique » (Agbodeka 1998:4). Si les autorités académiques avaient adroitement réussi à contenir les velléités d'africanisation de l'UCGC à l'aube de sa naissance, l'accession définitive du Ghana à la souveraineté politique devait réveiller la mobilisation de l'élite locale pour une université résolument africaine. Le régime de Nkrumah avait ainsi commencé par avancer des mesures symboliques en changeant le nom de l'institution pour mieux refléter son alignement avec la nouvelle orientation identitaire du pays l'abritant : l'UCGC devient ainsi, en 1957, l'University College of Ghana (UCG). Le gouvernement de Nkrumah engageait, presque dans la même foulée, des réformes plus substantielles qui répondaient davantage à l'exigence d'africanisation. À compter de juillet 1960, la déconnexion de l'institution universitaire, bien qu'encore sous la direction d'une administration essentiellement britannique, du modèle Oxbridge (c'est-à-dire d'Oxford et Cambridge, les deux fleurons universitaires de la Grande Bretagne), est entamée. En juin 1962, la tutelle académique de l'Université britannique sur l'Université ghanéenne était fortement réduite. À preuve, l'UL n'était plus responsable de l'organisation des examens. Selon le leadership politique ghanéen, le modèle Oxbridge ne répondait pas aux demandes immédiates et cruciales du peuple, ni par le contenu des programmes qu'il offre, ni par son approche malthusienne de la formation universitaire. Partant, l'exécutif politique ghanéen faisait subir de profondes modifications au programme d'enseignement dispensé à l'UCGC. Cette dernière s'enrichissait d'enseignements considérés plus en phase avec le besoin du nouvel État de se doter d'une masse importante de cadres à court terme, en vue d'accélérer son décollage économique et de renforcer sa souveraineté politique. La fondation d'un Institut d'études africaines (IEA) en octobre 1961 est aussi à lire en lien avec le projet d'africanisation. L'Université, souvent critiquée pour être un espace élitiste de production de « gentlemen » et « ladies », donc de reproduction d'un modèle colonial britannique, devait se tourner vers les réalités et la culture africaines. Partiellement autonome par rapport à l'UCG, cet institut, entièrement subventionné par le gouvernement, intégrait aussi un programme d'enseignement et de recherche post-gradués. Derrière le soutien infaillible et substantiel dont l'assuraient les autorités politiques, se cachait en réalité un objectif politique bien conçu par l'État : en faire, au sein de l'université, la courroie de transmission de l'idéal panafricaniste :

En éliminant des études africaines les influences coloniales, en élargissant les aires de recherche aux peuples d'ascendance africaine dans les Amériques et

les Caraïbes, et en développant un lien de coopération avec les autres instituts et centres d'études africaines installés ailleurs sur le continent en vue de produire « une bibliothèque large et diversifiée de classiques africains ». (Agbodeka 1998)

Au regard de cette mission confiée à l'Institut d'études africaines, le sens ultime de la déclaration de Nkrumah faite au moment de son discours d'inauguration de l'Université of Ghana au titre de chancelier devient évident. À cet institut incombait donc la responsabilité de rappeler l'âge d'or de la production intellectuelle africaine que symbolisait l'université de Sankore aux yeux de Nkrumah, de régénérer la dynamique en question et éventuellement de l'insuffler à l'ensemble de l'institution universitaire ghanéenne, voire africaine moderne.

En même temps que le pouvoir politique ghanéen poussait en direction de l'africanisation du curriculum, il s'activait également dans le sens du remplacement du corps professoral occidental par des enseignants issus du continent africain. Joignant des décisions autoritaires parfois suivies d'échecs et des stratégies plus consensuelles, le gouvernement poursuivait malgré tout son objectif. Parmi ces stratégies figurait l'envoi d'un nombre sans cesse croissant de Ghanéens diplômés de l'UCG vers les universités britanniques pour y acquérir une maîtrise ou un doctorat aux frais de leur gouvernement. Grâce à cette stratégie, le gouvernement avait réussi à réaliser en un laps de temps relativement court le rêve des nationalistes d'installer aux postes d'administration exécutifs de l'université des Africains en remplacement des expatriés britanniques.

Par un verbe plus conciliant que celui de Blyden et une démarche moins controversée que celle de son homologue ghanéen, Léopold Sédar Senghor entendait aussi à son propre rythme imprimer à l'UD une identité africaine. Les prémisses de sa démarche datent des premières heures de la transformation de l'Institut des hautes études en une université de plein droit. Après avoir entendu le recteur Lucien Paye déclarer le 9 décembre 1959, jour de l'inauguration de l'UD, que cette institution « doit être une université française au service de l'Afrique », Senghor précisait depuis le même podium que « si l'université de Dakar est française, ce ne peut être pour ressusciter un impérialisme culturel qui n'est plus de ce siècle, c'est pour se mettre au service de l'Afrique » (Bailleul 1984:54). De fait, le futur président du Sénégal indépendant entendait aussi imprimer à cette institution une spécificité africaine afin qu'elle puisse le mieux possible remplir sa mission. Sa conception de l'institution comme étant « le haut lieu africain du donner et du recevoir », exprimée dans le cadre du même discours, suggère qu'il ne souscrivait

visiblement plus au projet d'une université entièrement vouée à devenir le calque d'une université métropolitaine. Sous cet angle, décrire la conception senghorienne de l'UD comme étant « mue par une logique d'identification au modèle culturel français » revient à offrir un portrait partiel de sa vision de l'institution (Sall 1990:105). L'ambivalence – d'aucuns diraient ambiguïté – culturelle de Senghor, souvent traduite par le personnage lui-même comme étant un acte de diplomatie, est secret de polichinelle ; il importe d'en tenir compte pour évaluer son attitude vis-à-vis de l'africanisation de l'institution universitaire sénégalaise. De même importe-t-il de se prémunir de toute analyse unidimensionnelle de cette évolution. En effet, sans la pression nationaliste qui s'empare d'une frange certainement majoritaire du corps étudiantin, la mise en place de nouvelles mesures gouvernementales vers l'africanisation eût peut-être été plus lente. Toujours est-il, de fait, que sous le régime de Senghor, l'évolution de l'UD vers son africanisation était perceptible à plusieurs égards. D'abord sous le prisme de l'orientation du programme d'enseignement. Dès 1969, donc moins d'une année après la mobilisation estudiantine d'avril 1968 qui avait failli écourter la durée du régime senghorien, est entamée la réforme des programmes dans les quatre facultés de l'époque (sciences, sciences juridiques et économiques, lettres et sciences humaines) en vue « d'africaniser les programmes supérieurs et afin que les études supérieures soient adaptées aux réalités de l'Afrique et à la nécessité de son développement » (Sall 1990:106). Cette réforme, davantage marquée dans certaines facultés que d'autres, y était conduite à un rythme beaucoup plus rapide. Par exemple, l'enseignement de l'histoire accorde une place primordiale à celle de l'Afrique, comme il en est de l'enseignement de l'art, de la géographie et des littératures (Bailleul 1984:342). L'enseignement médical intègre à son tour les spécificités environnementales pour ainsi inclure un volet significatif sur les pathologies tropicales (Bailleul 1984:342).

Un effort indéniable est observé quant à la nomination et au recrutement des administrateurs et professeurs. Entièrement administrée par la France et par des Français à sa naissance, l'UD finit par porter des Africains à sa direction. Pour rappel, le Sénégalais Seydou en devient le premier recteur issu du continent africain. Qui plus est, un rythme d'africanisation soutenu du corps professoral, certainement plus lent qu'au Ghana, est néanmoins enclenché. À compter de 1977, la supériorité démographique des expatriés français était définitivement renversée. À l'exception des instituts, plutôt orientés vers la professionnalisation, où leur proportion restait encore en dessous de celle des expatriés, les enseignants africains représentaient 52.1 pour cent du corps professoral. Leur proportion

continuera d'augmenter d'année en année : en 1981, leur part était d'un peu plus de 60 pour cent (Bailleul 1984:382 annexe I-15).

En Éthiopie, la démarche d'africanisation de l'Université s'est concrétisée avec environ trois à quatre ans de décalage par rapport aux deux autres pays mentionnés. La prédominance des Africains ne sera effective qu'après la destitution de l'empereur Haïlé Sélassié en 1974. Au Nigeria, dès le début du mouvement de revendication pour le self-government, donc en 1957-1958, la volonté de « nigérianisation » de l'université était déjà dans les projets de l'élite politique locale (Materu, Obanya & Righetti 2011:198)

L'africanisation de l'éducation engagée dans les quatre pays de l'enquête s'inscrit dans une volonté plus large, exprimée dès le lendemain de la grande vague des indépendances. À l'occasion du premier sommet des chefs de gouvernement sur l'éducation tenu en 1960 à Addis Abeba, les États souverains avaient présenté une motion à double objectif : d'une part, décoloniser à court terme le système éducatif, et d'autre part, faire de l'éducation le moyen par excellence du développement économique et social. La résolution adoptée à l'issue de cette rencontre inter-étatique précise :

Les systèmes d'enseignement en vigueur reproduisent en général ceux des anciennes métropoles [...] Ils ne correspondent ni à la réalité africaine, ni à l'hypothèse de l'indépendance politique non plus qu'aux grandes caractéristiques d'un siècle essentiellement technique et aux exigences d'un développement économique équilibré comportant une industrialisation rapide. Faisant appel à des références, à un milieu non africain, ils ne permettent pas à l'intelligence, à l'esprit d'observation, à l'imagination créatrice de l'enfant africain de s'exercer librement ni à celui-ci de se situer dans le monde. (Bailleul 1984:4)

En somme, l'africanisation de l'éducation s'est imposée comme un objectif à réaliser à court terme. Elle allait s'accompagner de la massification de l'enseignement supérieur dans les quatre pays de cette étude et au-delà. Cette double dynamique (africanisation, d'un côté, et massification de l'autre) n'était point dénuée de cohérence au regard de la vision développementaliste. Si, en effet, l'Afrique subsaharienne devait dépendre de son Université pour s'approvisionner en cadres appelés à pourvoir les nombreux postes en attente de l'être, si la connaissance précise des défis et caractéristiques d'une société informe toute politique de développement, et si le développement comme projet prioritaire du continent tenait à la capacité des nouveaux États à pourvoir les milliers de postes clés avec des acteurs résolument imprégnés des réalités

culturelles du continent, il allait alors de soi que le modèle d'universités élitistes admettant au compte-gouttes des étudiants triés sur le volet, avec son programme d'enseignement dont le contenu était résolument orienté vers la connaissance des sociétés européennes, ne constituait point la réponse aux besoins de l'Afrique. À ce rythme, jugeaient à juste titre les autorités politiques, il faudrait des dizaines de décennies à ces universités pour nantir l'Afrique du nombre de cadres capables de la conduire vers le développement. En conséquence, les gouvernements avaient tôt engagé des actions visant à augmenter considérablement le nombre d'étudiants sur le continent. Leurs actions variaient de la création de nouveaux départements jugés prioritaires au vu des objectifs de développement à l'augmentation pure et simple du nombre d'admis dans les programmes existants. En 1949-1950, l'UG disposait au total de onze départements ou unités. Ce chiffre allait être multiplié par un peu plus de cinq à l'orée de la célébration de son cinquantième anniversaire (Agbodeka 1998:57-58). En 1949, entre 90 et 108 étudiants, selon les sources disponibles, étaient admis dans l'ensemble des programmes, sous la supervision de 25 enseignants, tous statuts confondus (Agbodeka 1998:52-53). En réponse à la volonté de massification de l'enseignement supérieur, en 1960-1961, un effort de recrutement intense avait permis de porter à 201 le corps professoral, dont 35 d'origine africaine. Un an plus tard, l'université ghanéenne comptait un peu plus de 1 000 étudiants (Agbodeka, 1998:152). En 1970 l'effectif estudiantin s'élevait à 5 000 (Agbodeka 1998:155).

L'augmentation du nombre d'étudiants avant même que l'expansion des infrastructures universitaires n'ait été entièrement réalisée avait aussitôt entraîné un effet pervers, selon la définition qu'en donne Raymond Boudon (1977). Il s'agissait en l'occurrence de la baisse du confort et de la qualité de formation des étudiants. Alors que la première génération d'étudiants jouissait de chambres individuelles confortablement équipées, ceux des années 1960 étaient tenus de vivre à deux par chambre. Et à mesure que les années s'écoulaient, que la population croissait et que les restrictions budgétaires frappaient aussi l'université, le nombre d'étudiants par chambre passait à 3, voire 4.

La même tendance à l'inflation de l'effectif estudiantin est aussi observée dans les autres pays. Par exemple, à l'UD, de 10 étudiants en 1949 au moment de la création de l'Institut des hautes études, l'effectif était passé à 1 040 étudiants en 1957 (Bailleul 1984:60). En 1967-1968, ce chiffre était multiplié par trois : 3 138 (Bailleul 1984:111). En 1980, le nombre d'étudiants atteignait 12 673. Les efforts consentis pour assurer une augmentation du

corps professoral proportionnellement à la population estudiantine paraissent bien modestes. L'université passait de 74 enseignants en 1957-1958 à 147 en 1960-1961 (Bailleul 1984:62), et le ratio enseignant/étudiant d'1 pour 14 en 1957 à 1 pour 16 en 1960. Une dégradation évidente des mêmes conditions est observée quelques décennies plus tard. Avec un effectif enseignant de 192 en 1970, le ratio était monté à 1 enseignant pour 22.3 étudiants. En 1980, avec un nombre d'enseignants statutaires évalué à 261 pour 12 673 étudiants, le ratio était d'1 enseignant pour 48.5 étudiants (Bailleul 1984, annexes I-15a).

Dans chacun des quatre pays, la massification de l'accès à l'université s'était accompagnée d'une révision à la baisse des critères d'admission. Agbodeka (1998:164) montre qu'au Ghana, parfois sous le prétexte de l'africanisation et de la décolonisation de l'institution universitaire, la moyenne requise ainsi que les prérequis disciplinaires, tels que le niveau de maîtrise de la langue anglaise, ont été progressivement rabaissés, voire carrément abolis, souvent sous la pression des autorités nationales. Au Sénégal, les revendications portées par l'Union générale des étudiants sénégalais à leur congrès des 27, 28 et 29 juillet 1963 incluaient entre autres que « soit mis fin à la sélection trop sévère aux examens, notamment en science » (Bailleul 1984:131). Une revendication qui avait fini par insidieusement aboutir, à mesure que le gouvernement et les autorités universitaires préféraient l'achat de la paix sociale, au maintien des critères académiques d'excellence.

La prise en otage de l'université par les forces syndicales (estudiantine et enseignante) et le pouvoir politique engagé dans un bras de fer ont accéléré la dégradation des conditions d'études et conséquemment la dévalorisation des diplômes universitaires. Dès les années 1960, l'université ghanéenne devient l'otage d'un pouvoir politique aux élans autoritaires qui justifiait ses décisions par son devoir légitime de conduire le peuple vers le décollage économique et le mieux-être social. Le régime de Nkrumah imposait ainsi de nouvelles règles et mesures, démettait de force des universitaires trop récalcitrants à ses yeux, en emprisonnait brièvement quelques-uns, embauchait unilatéralement des enseignants et nommait ses propres hommes à la tête de postes administratifs clés au sein de l'université. Entre le sentiment d'un âge d'or estudiantin qui s'efface sous leurs yeux, donc de la fin de privilèges exclusivement réservés à une petite élite appelée à tenir le gouvernail de la nation, et la volonté de prendre part à la distribution des privilèges sur le point de s'épuiser, les étudiants se déchiraient entre eux en même temps qu'ils s'en prenaient à une autorité politique ou à une administration universitaire qu'ils soupçonnaient

de faire obstruction à leur projet d'avenir. De leur côté, les enseignants, soucieux de préserver leur autonomie professionnelle, les conditions d'exercice de leur vocation, ainsi que la réputation d'excellence qui avait inscrit leur institution au rang de correspondant de l'université de Londres ou de celle de Paris en Afrique noire s'efforçaient de résister aux charges et attaques de ces deux interlocuteurs. L'infiltration des enjeux propres au champ politique national et l'extension de ce champ à l'espace universitaire, avec la décision de plusieurs enseignants d'endosser simultanément l'uniforme d'universitaire et celui de politique, contre le principe de la neutralité axiologique cher à Weber (2002), avaient fini par faire basculer ces universités dans une crise profonde dont les effets sont encore perceptibles. Des années 1960 aux années 1970, les universités vivent en effet au rythme de l'interruption forcée des enseignements, des mouvements de grève, du décalage du calendrier des examens, voire d'une fermeture pure et simple du campus (Agbodeka 1998:171-230 ; Bathily 1992 ; Hussein 2006:290-299 ; Materu Obanya & Righetti 2011).

Crise universitaire et accélération de la dynamique migratoire

Les réformes et mutations décrites précédemment ont incontestablement miné la qualité des universités africaines en question. Elles ont contribué à nourrir l'expatriation des diplômés africains vers l'Occident. Selon un rapport du International Organization Migration, l'Afrique a perdu un tiers de ses médecins, universitaires et autres citoyens hautement qualifiés au profit de l'Europe et de l'Amérique du Nord (voir www.worlduniversiynews « Are African universities ready for diaspora academics ? ») Il n'est pas question de négliger la contribution d'autres facteurs. La poursuite par les gouvernements ghanéen, sénégalais, nigérian et éthiopien de leurs politiques d'attribution de bourses d'études à l'étranger aux meilleurs candidats, que ce soit en raison de la faible capacité des universités locales à absorber les cohortes de bacheliers locaux ou en signe de récompense de l'excellence académique, en est un. Le fait de récompenser l'excellence par l'attribution d'une bourse étrangère a probablement pu générer dans l'esprit de tout étudiant une association de l'excellence avec l'institution universitaire occidentale exclusivement (Gueye 2007). La générosité souvent bien calculée de gouvernements occidentaux distribuant des bourses aux étudiants africains les plus méritants en vue d'asseoir leur propre influence sur le continent est aussi un facteur supplémentaire qui nourrit l'expatriation. Les attitudes de démission de chefs d'État, dont celle très explicite d'Abdou Diouf – ancien président du Sénégal – qui suppliait les

dirigeants des nations européennes d'aider l'Afrique, faute de quoi on verrait les citoyens les plus entreprenants de ce continent prendre d'assaut les frontières de l'Europe, constituent indéniablement un élément d'analyse non négligeable (Gueye 2001). Mais par rapport à bien des facteurs mentionnés ci-dessus, l'interrogation des universitaires les plus ambitieux quant à la capacité des universités africaines de leur offrir les conditions adéquates d'exercice de leur profession est un élément à prendre en considération. Une telle interrogation génère sinon renforce l'attrance pour l'ailleurs. La contribution de la dégradation des conditions de travail ainsi que de l'ambition professionnelle à l'expatriation est bien reflétée dans une étude de l'Institute of International Education. Celle-ci rapporte que les jeunes Africains interrogés sur leur projet éducatif estiment que les États-Unis disposent du meilleur système universitaire au monde. Plus de 80 pour cent d'entre eux choisissent de poursuivre leurs études dans ce pays plutôt que dans un autre (Institute of International Education, 2015:8-9). Une autre preuve de l'impact de ces facteurs réside dans les conclusions du sommet inaugural de l'Africa Universities Summit organisé par le Time Higher Education à Johannesburg les 30 et 31 août 2015. Il était entendu à cette occasion que la bonne volonté ne suffisait pas pour décider les universitaires expatriés à revenir s'installer sur le continent :

Les chercheurs qui sont partis s'installer en Occident pourraient être tentés de rentrer si les institutions relevaient leurs standards académiques, investissaient dans des infrastructures et protégeaient de la violence à caractère xénophobe (Havergal 2015).

Résumant notamment l'effet des deux premières conditions, une conférencière, Faith Osier, basée au Kenya, martèle :

Les universités doivent éviter la médiocrité et assurer que les universitaires seniors constituent des modèles pour leurs plus jeunes collègues. [...] Lorsque vous arrivez dans un endroit où les gens qui s'y trouvent sont de simples poids morts, quelque brillant que vous puissiez être, vous allez devenir un poids mort vous-même (Havergal 2015 ; voir aussi Damtew Teferra 1997).

Les proportions de chercheurs formés hors du continent ayant fait le choix de ne pas rentrer sont évidemment inégales d'une discipline à l'autre, d'une université à l'autre, et d'un pays à l'autre. On se contentera d'indiquer quelques ordres de grandeur. Par exemple, à Makerere University, estime Nabawanuka, 48 pour cent des chercheurs affiliés au département de médecine vétérinaire formés à l'étranger ne sont pas revenus exercer dans leur pays d'origine. À

l'échelle de l'université, 13 pour cent des chercheurs partis compléter leur formation hors d'Afrique ont fini par s'installer à l'étranger. L'auteur avance l'absence de développement de carrière ainsi que les mauvaises conditions de travail parmi les facteurs de cette expatriation (Nabawanuka 2011).

Quelque insignifiantes que puissent paraître statistiquement ces données, un fait demeure cependant : c'est l'expression d'une conviction profonde par des États, des organismes subventionnaires et aussi des chercheurs que le développement de l'Afrique, en général, et la revitalisation de son système d'enseignement supérieur en particulier dépendront en partie de la capacité du continent à capter les ressources et expertises professionnelles de sa diaspora universitaire. Des discours sont ainsi déployés à cette fin, des centaines de millions de dollars dépensés, et des conclave aux coûts non négligeables sont organisés pour, d'une part, réveiller des consciences individuelles et, d'autre part, penser les stratégies qui puissent mener à la traduction de cette conviction en action concrète. Ce que cette conviction révèle, à son tour, c'est le passage d'un besoin d'Occident à un besoin d'Africains produits par l'Université occidentale et établis en Occident.

4

La population universitaire en Afrique

L'université africaine est un espace hiérarchisé avec des acteurs situés à des positions différentes et inégales. Ceux-ci non seulement portent inégalement la voix de l'université, mais servent aussi inégalement d'interlocuteurs directs avec les agents extérieurs qui entendent communiquer avec cette institution ou agir pour elle. On comprend à ce liminaire que non seulement le besoin de diaspora au sein de l'université africaine est exprimé au nom de l'université par le corps professoral et administratif, mais que la réponse des agents extérieurs est transmise par l'intermédiaire de ce corps professoral, si elle n'est pas directement adressée à celui-ci. L'intérêt de cette déduction est d'éclairer les jeux et enjeux de pouvoir qui se manifestent dans le cadre de l'intervention de la diaspora en Afrique ; jeux et enjeux que les quelques travaux sur l'engagement de la diaspora ont carrément occultés ou du moins sous-estimés. Connaître les profils et caractéristiques des acteurs de l'université locale, et surtout de ceux avec lesquels interagit directement la diaspora, permet de mesurer la contribution de la diaspora à la reproduction d'une certaine inégalité au sein de l'institution universitaire africaine. C'est dire donc qu'on en tirerait une réponse à la question de savoir si l'accès des universités qui forment l'échantillon de cette étude aux ressources de la diaspora serait d'abord à chercher dans la condition même de ces universités. Par ailleurs, il permet aussi de découvrir si la diaspora renforce par son action l'inégalité au sein du corps professoral.

Ce chapitre est la première étape engagée dans cet effort. Il analyse plus particulièrement les trajectoires des chercheurs du continent ainsi que leurs statuts au sein de leur institution.

Trajectoires et profils des universitaires du continent

L'analyse des trajectoires éducatives des enseignants-chercheurs en poste en Afrique révèle des disparités tant individuelles que géographiques. En ce qui concerne particulièrement la formation doctorale, deux types de parcours majeurs se distinguent, avec dans le second notamment une diversification plus grande des options.

L'Afrique, terre de formation doctorale

Le premier parcours consiste à intégrer un établissement d'enseignement supérieur en Afrique et y préparer et soutenir son doctorat. La seule variation majeure dans le cadre de cette option consiste à choisir entre un établissement supérieur du pays d'insertion professionnelle ou une université située dans un autre pays africain. Statistiquement, ce type de parcours avec ses deux options caractérise la moitié des universitaires ayant fait l'objet de notre enquête. En effet, sur une population totale de 184 enseignants-chercheurs, dont un qui a été recruté sans avoir eu besoin de soutenir une thèse de doctorat, environ 51 pour cent sont titulaires d'un doctorat délivré par une université africaine. Au sein de ce sous-ensemble de docteurs formés dans une université africaine, on compte seulement un chercheur auquel le doctorat a été décerné par une université autre que celle du pays où il est en poste.

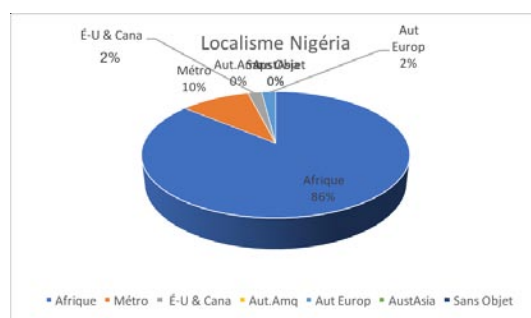
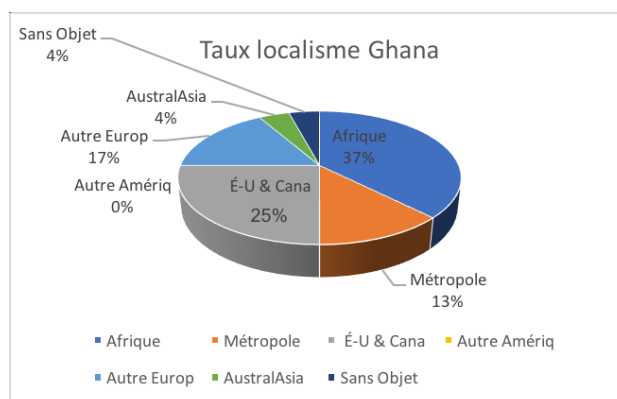
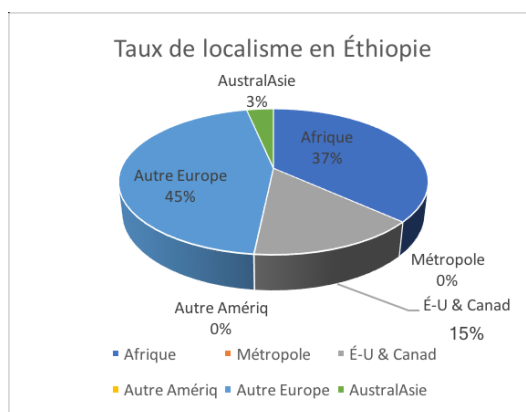
Deux remarques préliminaires sont à faire au sujet de ces statistiques. La première est que l'extrême faiblesse du nombre d'Africains qui traversent les frontières de leur pays pour aller se former dans un autre pays du continent pose la question même de l'Unité africaine tant appelée de leurs vœux par les leaders du continent depuis les indépendances. Tout au contraire, elle semble prouver l'affaiblissement de cet idéal que devait concrétiser la création de structures éducatives transrégionales dont il ne reste guère plus que l'École inter-États des Sciences et Médecine vétérinaire africaine basée à Dakar, les autres institutions panafricaines de formation ayant été démantelées au fur et à mesure que chaque État africain développait sur son propre sol un enseignement supérieur absorbant essentiellement les bacheliers locaux (Tedga 1988). La fondation de ces structures francophones transrégionales reposait sur deux facteurs. Le premier étant le pragmatisme économique des pays africains qui avaient convenu de mettre en commun leurs ressources financières en vue de s'offrir à court terme une masse de cadres prêts à satisfaire les besoins de recrutement dans des secteurs professionnels d'importance. Le deuxième facteur

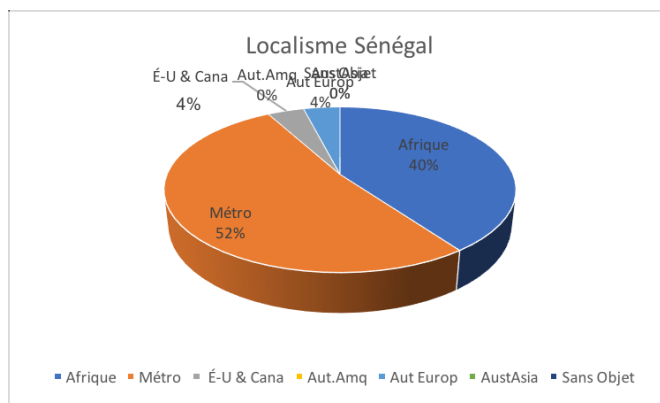
consiste en une vision politique dont la finalité était de fournir aux futures élites de ces nations l'opportunité de se côtoyer pour partager un sentiment d'appartenance identitaire panafricain. C'est en fait une vision similaire qui prospère en Europe depuis quelques décennies à travers le programme Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) établi en 1987, lequel offre à des étudiants européens l'option de s'inscrire pour un ou plusieurs semestres dans une université européenne autre que celles de leurs pays d'origine avec le soutien financier de l'Union européenne.

La seconde remarque est que ces chiffres semblent rendre compte de la prévalence d'un fort degré de localisme national dans le recrutement universitaire en Afrique. Nous entendons par le concept de localisme national un mécanisme de recrutement qui privilégie les candidats formés dans les universités du pays où le poste est ouvert au détriment des postulants en provenance d'universités extérieures (Gueye 2001).

La prévalence du localisme national au sein de notre population d'enquête cache cependant des disparités géographiques. En effet, d'un pays à l'autre il se manifeste avec plus ou moins d'acuité. L'Éthiopie est le pays le moins confronté au localisme national avec 36,6 pour cent des membres du corps professoral qui ont parachevé leur formation doctorale dans le système universitaire local. La faible manifestation du localisme national dans ce pays n'est pas dissociable de l'évolution de l'enseignement supérieur sur le territoire éthiopien. En effet, le premier programme de maîtrise et doctorat ouvert en Éthiopie remonte à 1979 (Woldegiyorgis 2015:2). Par comparaison, au Nigeria, par exemple, dans les années 1960 déjà, des historiens soutenaient des thèses de doctorat, sous la direction de Kenneth Onwuka Dike notamment (Falola 2011). Le Ghana, dont un peu plus 37 pour cent des enseignants sont formés sur le territoire national est presque à égalité avec l'Éthiopie. Sensiblement plus élevé au Sénégal, le degré de localisme national y est de 40 pour cent. En revanche, le Nigeria témoigne du degré le plus élevé de ce mode de recrutement : 86 pour cent du corps professoral de ce pays interrogé dans le cadre de notre enquête est titulaire d'un doctorat délivré par une université nigériane.

Liste des tableaux sur localisme national*





* Pour la construction des graphiques nous avons arrondi tous les chiffres au nombre entier le plus proche.

Une pléthore d'explications peut être mobilisée pour donner sens à la disparité entre ces quatre pays. Mais les trois suivantes nous semblent les plus convaincantes :

- a) La première, déjà mentionnée, est la création précoce de programmes d'études de deuxième et troisième cycles dans le pays.
- b) La deuxième, à l'aune de laquelle le Nigeria se démarque probablement du Sénégal en particulier, est la maturation tout aussi rapide d'un agenda intellectuel informé par le nationalisme. Quitte à procéder par synecdoque, la comparaison des itinéraires et destins professionnels des deux figures académiques suivantes vaut la peine d'être établie : Kenneth Onwuke Dike pour le Nigeria et Cheikh Anta Diop pour le Sénégal. De la même génération et de la même profession, ces historiens africains ont tous deux marqué l'historiographie africaine de la période coloniale. Mais leurs itinéraires convergent autant que leurs destins divergent. Ils sont tous deux les produits de l'enseignement colonial, britannique dans le premier cas, et français dans le second. Kenneth O. Dike est adoubé par l'University of London qui lui décerne son doctorat en 1950 (Laurknck 1983). Cheikh A. Diop, quant à lui, est titulaire d'un doctorat au contenu controversé délivré en 1960 par la Sorbonne après qu'il a d'abord contourné la résistance de cette institution à autoriser sa soutenance en en faisant publier une bonne partie sous forme d'ouvrage. Chacun de ces universitaires est l'auteur d'une œuvre historique informée par un nationalisme culturel dont la finalité ultime

est de décoloniser l'historiographie africaine. Dike s'y est engagé à travers sa thèse de doctorat dont la particularité est d'avoir réussi à imposer les sources orales africaines au cœur du corpus à analyser (Fru Awasome 2010:449). Par le truchement de sa thèse originelle de doctorat, « *Nations nègres et culture*, Ch. A. Diop apporte une autre écriture de l'histoire », écrit Jean-Marc Éla (1989:35). En effet, fidèle à la méthode historique classique qui ne jure que par l'autorité des archives, Diop renverse cependant totalement le paradigme dominant de l'origine européenne de la civilisation humaine pour replacer l'Afrique au cœur de cette dynamique. Une même préoccupation, et cependant deux destins divergents : aussitôt reconnu par l'University of London, Dike rejoint le Nigeria et intègre le département d'histoire d'Ibadan où il a été le premier Africain recruté à un poste permanent. Auréolé de cette légitimité, il s'attelle à la formation de la relève en multipliant la direction de thèses de doctorat informées par l'approche méthodologique qui était la sienne ; il avait même fait école en créant les Ibadan History Series et le *Journal of the Historical Society of Nigeria*. Promu en 1960 au poste de *Vice-Chancellor* de l'UI, il s'offre définitivement les moyens de contribuer à l'institutionnalisation de la nouvelle écriture de l'histoire qu'il s'évertuait à promouvoir. Dans un contraste saisissant, Diop est, quant à lui, confronté à un destin semé d'embûches. De retour au Sénégal où l'assistance technique française, souvent composée d'agregés non titulaires d'un doctorat, contrôlait entièrement le département d'histoire, Diop en était exclu, au même titre d'ailleurs que d'autres compatriotes comme lui consacrés docteurs par une université française – ainsi Abdoulaye Ly. Avec la complicité de Senghor, il avait été confiné à la marge de l'institution par les autorités universitaires : un rattachement à l'IFAN sans grands moyens matériels pour poursuivre ses travaux et à l'écart des étudiants de deuxième et troisième cycles dont aucun n'avait été placé sous sa supervision scientifique.

À travers ces deux itinéraires, le Nigeria et le Sénégal se dotent respectivement de deux options divergentes. Le premier, à l'instar de la démarche de Kenneth O. Dike, développe une approche autocentrée de la mission de l'Université qui le prédispose à préférer ses propres produits à celles des universités étrangères dans le cadre du recrutement. Quant au second, informé par l'extraversion de son enseignement dont il échoue à se départir, il reproduit alors la valorisation des doctorats portant le sceau de l'Occident, en particulier la France, au moment du recrutement.

- c) La troisième a trait aux histoires individuelles des pays en question en matière de formation universitaire. Comme discuté dans le chapitre précédent, l'Éthiopie est, parmi ces quatre pays, le dernier à avoir mis sur pied un enseignement universitaire. Le Nigeria, quant à lui, a été pionnier, même si la différence d'âge entre la fondation de l'UI et l'UG (toutes deux nées en 1948) et l'UD (fondée en 1950) ne justifie pas la différence manifeste du nombre de docteurs localement formés que l'on observe entre les trois institutions. À moins de s'en remettre à l'effet du pur hasard, d'autres facteurs sont à rechercher. Le plus probant est, nous semble-t-il, la demande d'accroissement du nombre d'universités dans chacun de ces pays. Avec une démographie qui est au moins 10 fois supérieure à celles des autres pays concernés, et par conséquent une population étudiante potentielle beaucoup plus élevée que celle de ces trois pays, le Nigeria semblait acculé plus précocement à l'urgence de la multiplication sur son propre sol de la production de diplômés, et de titulaires d'un doctorat plus particulièrement ; une stratégie qui est certainement beaucoup moins coûteuse que l'envoi en Occident des candidats aux études dont le pays aurait besoin pour suppléer puis remplacer les cadres étrangers. Alors qu'à la fin des années 1970 le Sénégal ne comptait qu'une seule université, l'Éthiopie deux et le Ghana quatre, en revanche, au Nigeria, huit universités publiques étaient opérationnelles à la même période. Le pays disposait ainsi d'un nombre d'institutions susceptibles de répondre à moyen terme à la demande nationale d'enseignants.

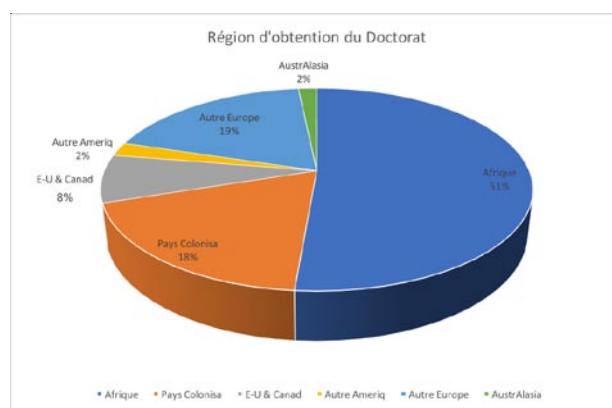
Se former à l'étranger

À l'opposé de la formation doctorale effectuée sur le continent africain se reproduit un deuxième parcours, d'ailleurs plus classique et ancien. Il s'agit de la migration à des fins d'études. Comme mentionné précédemment, ce parcours dissimule une plus grande complexité. Une complexité qui résulte de l'histoire de l'enseignement supérieur africain, des mutations observées au niveau de l'internationalisation de la recherche et de l'enseignement (dans le cadre de laquelle des pays à la position jadis hégémonique sont aux prises avec la concurrence de pays émergents désireux de s'approprier une part du marché universitaire), et enfin des politiques d'immigration récentes qui ont fini par remettre en question une liberté de mouvement initialement garantie aux ressortissants des anciennes colonies en direction des ex-métropoles. Pour

traduire cette complexité, nous avons dégagé une typologie des pays de formation hors d'Afrique. Cinq groupes de pays d'accueil à caractère universitaire sont ainsi distingués :

- a) les anciennes puissances coloniales (nommément la France et la Grande Bretagne) ;
- b) tout autre pays européen ;
- c) l'Amérique du Nord (en l'occurrence les États-Unis et le Canada) ;
- d) tout autre pays du continent américain ;
- e) et enfin l'Australasia (soit les continents océanien et asiatique).

L'analyse des données, à la lumière de cette distinction, révèle une faible compétitivité des universités asiatiques et océaniques pour attirer des ressortissants ghanéens, sénégalais, nigériens et éthiopiens dans leurs programmes de doctorat.



En effet, seulement 2 pour cent environ de la population de cette étude ont reçu le grade de docteur d'une université de cette région. L'Amérique du Nord en forme, quant à elle, davantage, avec 8 pour cent des répondants qui affirment avoir obtenu leur doctorat d'une université canadienne ou américaine. En ajoutant à ce taux la proportion d'enseignants-chercheurs formés dans le reste du continent américain, l'Amérique dans sa globalité contribue à hauteur de 10 pour cent à la formation du corps universitaire africain.

Les données d'enquête attestent par ailleurs une prédominance du continent européen dans la formation doctorale des universitaires des quatre pays de l'étude par comparaison avec toute autre aire régionale. En effet, l'addition de la proportion d'impétrants des universités de l'ancienne métropole à celle de leurs homologues titulaires d'un doctorat décerné dans les autres pays européens s'élève à 37 pour cent de la population d'étude. L'Europe reste donc en tête de tous les autres continents hors Afrique en ce qui concerne la formation des Africains au doctorat.

Mais plus significative est la part des universités de l'ancienne métropole dans la formation des chercheurs-enseignants africains. On observe, en effet, qu'une fois le continent africain exclu comme lieu de formation doctorale, le modèle colonial original de mobilité a tendance à prévaloir sur tout autre modèle. En effet, 18 pour cent des enseignants-chercheurs interrogés ont effectué leur doctorat dans l'une des universités de l'ancienne métropole coloniale, soit la France et la Grande Bretagne. Proportionnellement, cette part pourrait même être considérée plus élevée si on tenait compte du fait que l'Éthiopie n'a jamais été la colonie d'une quelconque puissance occidentale au sortir de la conférence de Berlin de 1888-1889 – à condition qu'on s'accorde à penser que l'invasion de l'armée italienne de 1936 jusqu'en 1941 ne saurait être qualifiée de colonisation, ou que l'on s'inscrive en faux contre la thèse d'Asayehgn selon laquelle le quasi-contrôle de l'ensemble des secteurs économique, militaire et même éducatif de l'Éthiopie par la Grande Bretagne à titre d'auto-rémunération de sa contribution à l'expulsion de l'armée mussolinienne du territoire éthiopien apparente ce pays d'Afrique à un semi-protectorat britannique (Asayehgn 1979:9)

Comme dans le premier type de parcours académique, en celui-ci aussi se cachent des disparités géographiques notoires qui méritent d'être mises en évidence pour les besoins de l'analyse. Entre le Nigeria, le Ghana et le Sénégal se manifestent en effet des différences parfois inattendues. Parmi les trois, le premier pays est celui qui recrute le moins d'enseignants-chercheurs formés dans les universités de l'ancienne métropole : seulement 10 pour cent du corps professoral nigérian est docteur d'une université britannique. Le Ghana arrive à quelques points derrière avec une représentation des diplômés de l'enseignement supérieur britannique qui s'élève à près de 13 pour cent du corps professoral total. Par contraste, le Sénégal dénote par la très forte représentation des enseignants-chercheurs formés dans les universités françaises. Celle-ci dépasse même sensiblement la proportion des titulaires d'un doctorat délivré par les universités locales : 52 pour cent du corps professoral se prévalent en effet d'un doctorat décerné par une université française.

Diplômés Métropole

Pays	Nombre	Pourcentage
Éthiopie	0	0
Ghana	3	13
Nigeria	5	10
Sénégal	26	52
Total	34	100

La distribution de la population universitaire africaine en poste en Afrique selon les pays de formation est instructive à plusieurs égards. D'abord, si l'on prend en compte l'ensemble des pays d'enquête, on remarque deux dynamiques de formation académique qui semblent indiquer une rupture progressive des universités africaines avec le modèle antérieur colonial de formation. Le premier indice de cette rupture est la production de plus en plus soutenue par les universités locales de la relève de docteurs dont elles ont besoin pour leur propre fonctionnement. Certes, comme le montre clairement l'analyse qui précède, cette évolution est plus ou moins rapide selon le pays concerné. Le Nigeria connaît le développement le plus remarquable dans ce sens tandis que le Sénégal reste relativement à la traîne par rapport à ses semblables. À supposer qu'une explication mérite d'être apportée à cette disparité géographique, il faudrait probablement aller la chercher dans les mêmes causes que celles de l'accroissement régulier du nombre de chercheurs formés localement. Peut-être la faible participation des chercheurs diplômés des universités métropolitaines résulte-t-elle simplement de la multiplication d'universités au cycle complet dans les grands États de la fédération nigériane ; ce qui contribuerait à rendre le pays autonome en matière de formation académique. Dans les années 1980, dopé par le boom pétrolier en particulier, ce pays disposait d'un réseau d'universités nationales ou fédérales (donc publiques) estimées à une douzaine. Par comparaison, à la même date, le Ghana disposait de trois universités publiques sur son sol : University of Ghana Legon, Kwame University of Science and Technology à Kumasi et University of Cape Coast. Quant au Sénégal, ce n'est qu'en 1990 qu'une deuxième université nationale est construite sur son territoire.

Il serait aussi peut-être légitime de s'interroger sur l'effet des politiques réelles d'africanisation de l'institution universitaire sur cette disparité géographique.

Dans nombre de travaux sur l'université sénégalaise, l'État senghorien a été subtilement accusé d'avoir davantage énoncé un discours d'africanisation qu'encouragé une réelle politique d'africanisation de cette institution (Sall 1990 ; Bailleul 1984). Ceci pourrait expliquer la continuité, ou en tout cas la très lente érosion, du modèle classique de parcours migratoire à caractère académique des chercheurs-enseignants sénégalais. En revanche, en ce qui concerne les pays anglophones, nombreuses sont aussi les analyses qui semblent indiquer que les autorités politiques étaient fortement attachées à cette africanisation. Une étude d'Ajayi, Goma et Johnson participe de cette littérature. Ces auteurs écrivent ainsi :

Dans une certaine mesure, les hommes politiques considéraient les universités, dominées comme elles l'étaient par le personnel expatrié, comme une partie de l'appareil impérialiste, comparable aux corporations multinationales, lesquelles devaient être décolonisées. À cette fin, les hommes politiques avaient le soutien de la plupart des universitaires africains dans leur lutte pour le contrôle direct des universités (cité par Aina 2010).

Le deuxième élément d'analyse de la trajectoire de formation des universitaires africains a trait au caractère presque référentiel des États-Unis dans la littérature relative à la diaspora universitaire africaine. En effet, cette littérature semble attribuer une place primordiale à ce pays. Les États-Unis y apparaissent notamment comme étant le lieu par excellence de formation de cette diaspora hors du continent. D'abord, la quantité et la qualité des travaux qui scrutent dans le menu détail la présence des Africains dans les universités américaines ne sont égalées par aucune littérature portant sur les universitaires africains en poste dans un autre pays occidental (Zezeza 2013). Ensuite, si l'on en croit les rares études disponibles, le niveau de présence des ressortissants de l'Afrique dans le corps professoral des universités américaines dépasse nettement celui des citoyens issus du même continent recrutés dans les universités de n'importe quel pays hors d'Afrique. Selon les travaux de Gueye (2002 ; 2005 ; 2016) qui analysent le cas spécifique de la France, dans les lettres, sciences humaines et sociales plus spécifiquement, le nombre de natifs de l'Afrique noire en poste dans les universités de l'Hexagone se chiffre à une vingtaine environ. Une enquête récente du Higher Education Statistics Agency du Royaume-Uni établit, à son tour, la représentation ethnique du corps professoral britannique. Bien qu'elle n'offre aucune indication précise sur la part des ressortissants de l'Afrique subsaharienne au sein de l'effectif enseignant en poste en Grande Bretagne, cette enquête est riche de données statistiques qui autorisent d'en conclure que la part des Africains en poste universitaire est beaucoup moins élevée en Grande Bretagne qu'aux États-Unis (cité par Gray 2017). En effet, selon cette étude, la Grande Bretagne

ne compterait que 3 205 universitaires de race noire dans ses différentes institutions d'enseignement supérieur. Même à supposer que la totalité de ces enseignants soit originaire de l'Afrique noire – chose très peu probable compte tenu de la présence beaucoup plus ancienne et significative des ressortissants des anciennes colonies britanniques des Caraïbes, ce chiffre est inférieur au moins de moitié au nombre total d'universitaires africains en poste aux États-Unis selon l'étude de Paul T. Zeleza (2013).

La déduction qui serait à faire de la comparaison des études sur la formation d'une diaspora académique africaine avec les données précédentes relatives aux parcours de mobilité des Africains à des fins de formation doctorale est la suivante : les Africains titulaires d'un doctorat délivré par une université européenne (plus spécifiquement française et britannique) sont moins susceptibles d'être recrutés dans leurs pays de formation doctorale que leurs compatriotes formés dans les universités américaines. Si tant est que cette déduction résiste à l'épreuve de la vérification, les raisons de la différence de condition entre universitaires formés en Amérique du Nord et ceux ayant soutenu leur doctorat dans les anciennes métropoles mériteraient de faire l'objet d'une investigation.

À ce stade deux tentatives d'explication pourraient être avancées avec cependant une certaine circonspection. La première s'inspire de la théorie dite « coloniality of power » forgée en Amérique du Sud et reprise par Ramon Grosfoguel et Georas (2000). Théorie d'inspiration postcoloniale, elle postule que dans le cadre des interactions entre populations ayant entretenu historiquement des rapports de domination/subordination fondés sur une dynamique coloniale, l'ordre de leurs relations, telles qu'elles se déployaient à l'époque coloniale, tend à informer leurs interactions dans un contexte postcolonial. En clair, dans le cadre de leurs interactions avec des citoyens britanniques et sur le sol de la Grande Bretagne, les ressortissants d'une ancienne colonie britannique sont toujours susceptibles d'être relégués par ceux-là à la position de subalternes, d'inférieurs. Cela parce que les Britanniques seraient toujours prompts à se prévaloir d'une connaissance intime des capacités et attitudes de leurs anciens sujets coloniaux qu'ils considéreront moindres que les leurs. Dans cette perspective, le citoyen nigérian ou ghanéen formé dans les universités britanniques bénéficie d'un avantage s'il choisit de s'installer aux États-Unis : en sa qualité d'Africain, et non en tant que Noir né dans ce pays, il constitue un interlocuteur inconnu de l'Américain blanc ; il est donc un chercheur dont les potentiels recruteurs ne prédisent pas les attitudes et les capacités intellectuelles. Nous nous demandons, par ailleurs dans quelle mesure le concept de « bibliothèque coloniale » que met en avant Mudimbe (1988)

pourrait s'intégrer dans cette théorie. Par définition, la « bibliothèque coloniale » désigne en substance un corpus de savoirs relatifs à l'Afrique qui serait l'œuvre exclusive des ressortissants des (anciennes) puissances coloniales, un corpus de savoirs qui serait seul à attester d'une qualité scientifique. Par cette raison, le concept de « bibliothèque coloniale » récuse la validité de tout savoir sur l'Afrique produit par les Africains eux-mêmes. Dans cet ordre d'idées, un Africain ne peut donc prétendre enseigner quoi que ce soit sur l'Afrique à un ressortissant des (anciennes) puissances coloniales. D'où peut-être la faible présence des Africains aux postes de l'enseignement universitaire en France ou en Angleterre.

Une deuxième explication probablement à prendre en considération est le degré d'ouverture des systèmes universitaires français et britanniques, d'une part, et américain, d'autre part, à l'internationalisation de leur corps professoral. Il a déjà été relevé plus haut que dans le cas des États-Unis, en raison d'une politique multiculturaliste clairement affichée et assumée depuis au moins une trentaine d'années, le souci de développer une institution universitaire dont le corps enseignant reflète la diversité de la population américaine ainsi que le présupposé selon lequel l'expérience intime d'une réalité constitue une plus-value dans le domaine de la recherche et de l'enseignement ont poussé nombre d'universités à s'ouvrir à des enseignants extérieurs à la nation américaine ou au groupe ethno-racial dominant. L'une des meilleures illustrations de cette vision se manifeste dans le document interne produit par les instances exécutives de la prestigieuse University of Pennsylvania et dont nous reproduisons ci-dessous quelques extraits :

L'University of Pennsylvania aspire à être une communauté de recherche et d'enseignement multiraciale, multiethnique et internationale, où la production académique du plus haut calibre est reconnue et récompensée. À cette fin, l'Université a recruté un corps professoral multinational et admis des étudiants provenant de 100 pays et de 47 États qui forment ce pays. Cette diversité contribue à l'environnement intellectuel stimulant et à l'élargissement de la production académique qui font de Penn une institution distinguée et vibrante. Pendant plus de 20 ans, l'Université s'est assigné une responsabilité sociale pour renforcer la permanence des minorités américaines (africaine-américaine, hispanique, asiatique, autochtones d'Amérique) sur son campus. [...] À Penn, la diversité est considérée essentielle à l'étendue de la formation et de la production qui caractérise une grande université. (University of Pennsylvania, *Minority Permanence at the University of Pennsylvania*, 1992:8-9).

Le développement des études culturelles (appelées « area studies » aux États-Unis) en particulier a été pour bon nombre d'universités américaines l'occasion

de renforcer la présence d'éléments étrangers ou assimilés comme tels au sein de leur corps professoral. De même que les études africaines accueillent un nombre significatif de ressortissants de l'Afrique, de même les études consacrées à d'autres aires culturelles comme l'Europe, l'Amérique latine ou l'Asie ont permis le recrutement d'une population de professeurs issus de ces continents et sous-continent. Il est difficile de trouver aux États-Unis une université dotée d'un département d'études africaines où les professeurs d'origine africaine ne seraient pas significativement représentés.

Certes, les systèmes universitaires français et anglais pourraient se prévaloir d'une même volonté d'internationalisation de leur corps professoral. À preuve, depuis trois décennies au moins, l'enseignement supérieur français figure parmi les deux secteurs de la fonction publique, avec le secteur hospitalier, auxquels est attribuée une dérogation juridique les autorisant à recruter à des postes permanents et à temps plein des ressortissants étrangers (Gueye 2001). Toutefois, dans la pratique, et pour autant que les universitaires africains soient concernés, cette ouverture est restée davantage déclarative qu'effective. Si l'on prêtait foi à la thèse de Jean Copans selon laquelle les Africains se spécialisent dans 99 pour cent des cas sur l'Afrique, ce devrait être donc, comme aux États-Unis, dans les départements et les centres d'études africaines que l'on retrouverait la plus forte représentation de chercheurs-enseignants permanents originaires de l'Afrique subsaharienne (Copans 1990:319). Or ces départements et centres les intègrent au compte-gouttes, si on exclut le bataillon de chercheurs qui y bénéficient d'une affiliation institutionnelle largement symbolique ou de charges de cours, mais d'aucune titularisation. En France, les chercheurs africains jouissent plutôt dans le système universitaire de ce que Bourdieu nomme la « misère de position », c'est-à-dire de cette forme de participation à la marge qui génère chez l'individu la conscience que sans pour autant connaître la privation totale il est néanmoins exclu de la distribution des avantages et privilèges dont jouissent des homologues qui témoignent exactement des mêmes qualités et qualifications que lui (Bourdieu 1993:10-11). Une « misère de position » qu'ils doivent d'ailleurs souvent à la générosité ou à la sympathie de leurs mentors, voire les deux à la fois. Par le passé, de nombreuses voix d'universitaires africains s'étaient élevées pour dénoncer ce système. Dans leur ensemble ces universitaires, tous formés en France, accablaient un racisme systémique qui, pour les uns, innervait la bureaucratie française dans sa totalité, et pour les autres, informait plus particulièrement le mode de fonctionnement du champ africaniste français. Ainsi, selon Ch.-Didier Gondola (1997), les chercheurs africains sont purement et simplement tenus à l'écart des postes

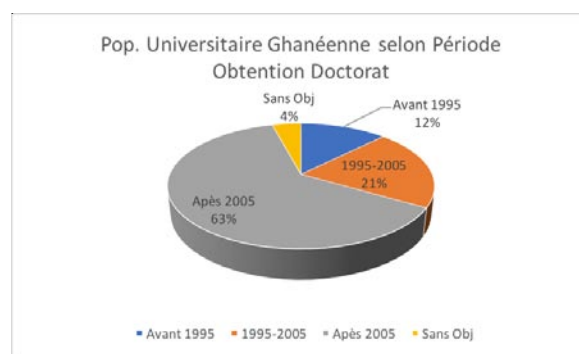
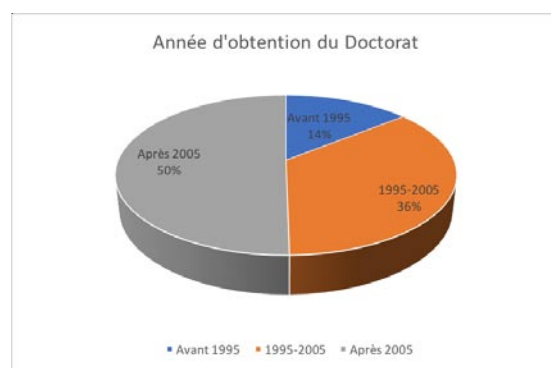
permanents par le fait d'un racisme institutionnel qui affecte le champ africaniste. Quant à Comi Toulabor (1997), il soutenait que le problème était davantage la conséquence d'une condescendance et d'un sentiment de supériorité des africanistes blancs qui ne croient simplement pas que leurs collègues noirs soient capables de produire des analyses scientifiques.

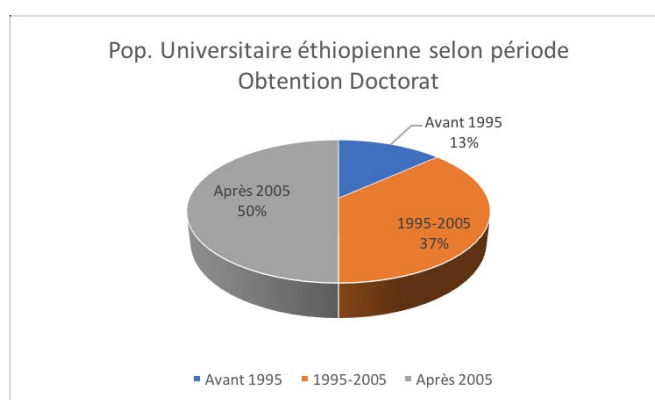
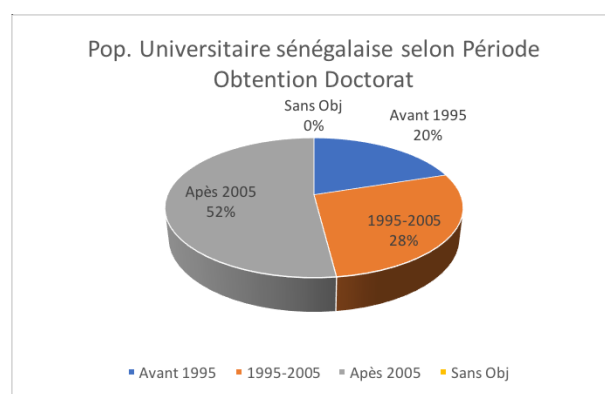
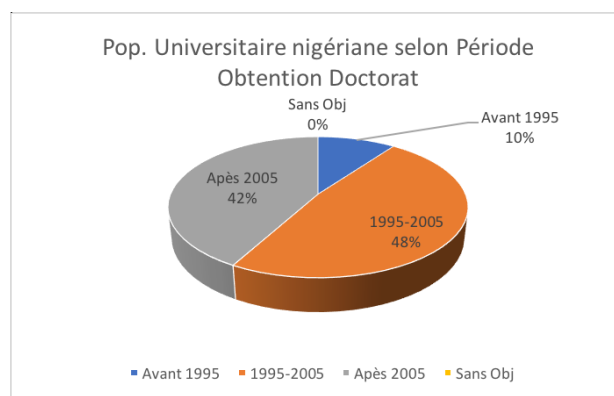
En Grande Bretagne, quelques études, dont celle de la Higher Education Statistics Agency mentionnée plus haut, indiquent une présence apparemment plus significative de Noirs au sein du corps professoral national. Toutefois, ces études méritent d'être confrontées avec des observations parallèles. Ces observations ont trait à des faits, lesquels, sans qu'on puisse préjuger de leur représentativité, s'avèrent tout de même d'un symbolisme incontestable. L'un de ces faits est l'absence, jusqu'à la titularisation du Ghanéen Ato Quayson en 1998, de tout enseignant non pas seulement ressortissant de l'Afrique subsaharienne, mais noir tout simplement, à un poste permanent dans l'ensemble des départements de l'University of Cambridge pendant les 800 premières années d'existence de cette institution. Pour prendre la mesure de ce symbole, il suffit de comparer l'évolution de l'University of Cambridge avec celle de Harvard University, peut-être son plus proche équivalent aux États-Unis, selon le classement mondial des universités qu'effectue chaque année le Time Higher Education. Déjà en 1969, Harvard University attribuait la permanence à deux enseignants noirs, Martin I. Kilson, professeur d'études politiques et d'administration publique (Kennedy School of Governance) et Ewart G. Guinier, recruté la même année au titre de professeur pour diriger le tout nouveau département d'études africaines américaines¹¹. Dès l'année suivante, Harvard ajoutait un gage supplémentaire à sa démarche d'inclusion de la minorité noire en recrutant le sociologue d'origine jamaïcaine, Orlando Patterson, formé en Grande Bretagne (*The Crimson* 1993). Certes, ces trois chercheurs ne sont pas des citoyens d'un pays africain. Le premier est né aux États-Unis, le deuxième est d'origine jamaïcaine et natif de Panama, et le dernier est né en Jamaïque et originaire de ce pays. L'inclusion d'Africains n'allait cependant guère tarder. En effet, dès 1973, le département d'histoire d'Harvard offrait un poste au chef de file de l'école historique nigériane, Kenneth O. Dike que la guerre du Biafra avait contraint à rompre avec les autorités politiques fédérales nigérianes et à se démettre de son poste de *Vice-Chancellor* de l'University of Ibadan avant de prendre le chemin de l'exil¹². Depuis Dike, la première université américaine s'est enrichie de l'apport de nouveaux professeurs africains élevés au rang de titulaires : ainsi Kwame Anthony Appiah en philosophie et études africaines américaines jusqu'à son départ pour Princeton University, Emmanuel Achyeampong, en histoire, Calestuous Juma en administration

publique, Ousmane Kane et Jacob Olupona à l'école d'études religieuses (Divinity School), John Mugane, en études africaines et Biodun Jeyifo, professeur de littérature comparée, récemment parti à la retraite. En parallèle, depuis le départ de Quayson pour l'University of Toronto, l'University of Cambridge n'a pas intégré un autre Africain, du moins dans les sciences humaines et les lettres.

Expériences et Statuts

À la lumière des données de notre enquête, le corps universitaire africain est presque à l'image de la démographie africaine. La structure de la pyramide des âges d'obtention du doctorat se caractérise par une base très large ; ensuite elle se rétrécit à mesure que l'on monte vers le sommet. La traduction statistique de ce diagramme est la suivante : 50 pour cent de l'ensemble des enseignants-chercheurs interrogés ont obtenu leur doctorat après 2005 ; 36 pour cent ont été consacrés docteurs entre 1995 et 2005 ; et enfin près de 14 pour cent environ ont passé leur doctorat avant 1995.





Constat d'importance : d'un pays de l'étude à l'autre, il n'existe quasiment pas de variation dans la structure de la pyramide des âges d'obtention du doctorat. En Éthiopie, les enseignants-chercheurs consacrés docteurs avant 1995 sont les plus faiblement représentés au sein du corps professoral (approximativement 13 %) suivi de leurs collègues titulaires de ce grade entre 1995 et 2005 (près de 37 %). La part du lion est dévolue aux enseignants-chercheurs qui ont obtenu leur doctorat après 2005 : ils représentent en effet 50 pour cent du corps professoral. Au Ghana, le premier groupe d'enseignants-chercheurs représente 12 pour cent de l'ensemble des enquêtés ; le second près de 21 pour cent et le troisième environ 63 pour cent. C'est d'ailleurs dans ce pays qu'est enregistré le taux le plus élevé d'universitaires élevés au grade de docteurs après 2005. La structure de la pyramide sénégalaise se rapproche plus de celle de l'éthiopienne. Précisément 20 pour cent des universitaires sénégalais ont obtenu leur doctorat avant 1995 ; ce grade a été décerné à 28 pour cent du corps professoral entre 1995 et 2005 ; et 52 pour cent des enseignants-chercheurs sénégalais ont passé le doctorat après 2005. La seule structure pyramidale qui fasse exception dans cet ensemble est celle du Nigeria, quoiqu'elle ne s'oppose pas diamétralement aux structures pyramidales précédentes. Avec un sommet très étroit, elle se caractérise cependant par un milieu légèrement plus large que la base. Statistiquement cela se traduit ainsi : 10 pour cent des enseignants-chercheurs nigériens ont été consacrés docteurs avant 1995 ; 48 pour cent du corps professoral est titulaire d'un doctorat délivré entre 1995 et 2005 ; et enfin 42 pour cent des enseignants-chercheurs ont obtenu leur grade après 2005.

Très certainement, cette pyramide des âges d'obtention du doctorat est aussi informée par la transformation du système éducatif, lequel absorbant de plus en plus de titulaires du baccalauréat, se trouve confronté à la nécessité de l'expansion de l'université par le recrutement de nouvelles cohortes d'enseignants.

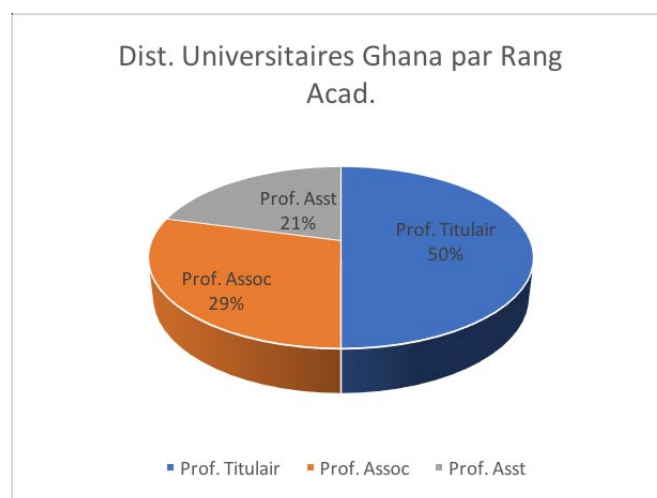
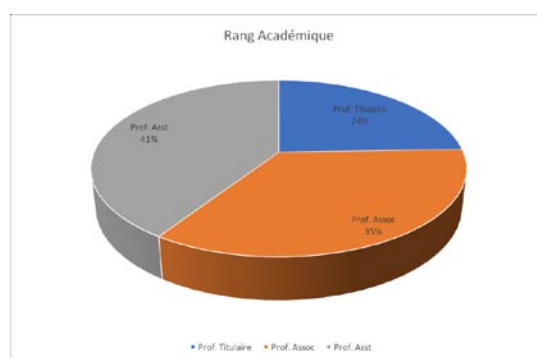
La distribution par rang académique

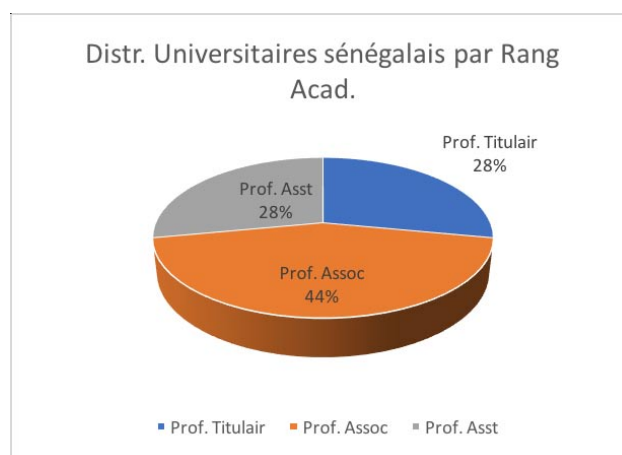
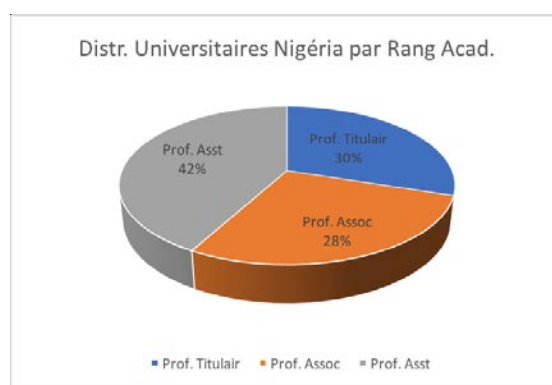
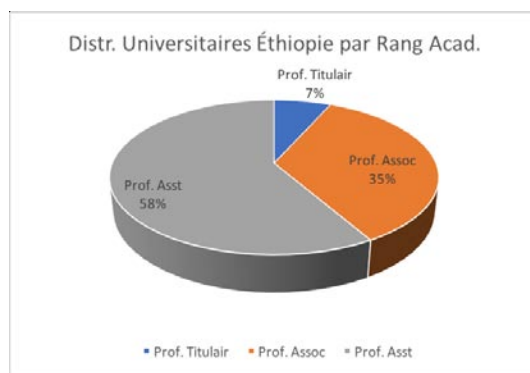
Les sujets de l'enquête se répartissent au sein de l'institution universitaire entre trois rangs inégaux. Pour les besoins de l'analyse, et probablement en raison d'un certain américano-centrisme, nous avons simplifié les nomenclatures locales qui par le fait des héritages français et britanniques d'origine coloniale pouvaient distinguer jusqu'à cinq rangs. Ainsi donc distinguons-nous seulement les trois rangs suivants que seule l'Éthiopie semble avoir adoptés : professeur assistant [« *Assistant Professor* »] ; professeur associé [« *Associate Professor* »] et professeur

titulaire [« *Full Professor* »]. Le premier rang inclut pour les universitaires en poste au Nigeria et au Ghana ceux qui sont qualifiés de « *Lecturer I* » et de « *Lecturer II* » ou simplement de « *Lecturer* ». Au Sénégal, il englobe les assistants et les chargés de cours qui sont déjà titulaires d'un doctorat. Dans la catégorie de professeur associé sont inclus, pour les cas du Ghana et du Nigeria, tous les enseignants-chercheurs qui sont identifiés par les titres de « *Senior Lecturer* » ou « *Reader* ». Dans le cas du Sénégal, ce rang englobe les universitaires qualifiés de « maître-assistant » ou sa nouvelle version post-réforme universitaire, « maître-assistant CAMES¹³ ». Enfin, le rang de professeur titulaire, donc le plus élevé dans la hiérarchie, regroupe les universitaires du système historiquement britannique qui sont identifiés comme « *Associate Professor* » ou « *Professor* », et leurs collègues du système traditionnellement français qualifiés de « *Maître de conférences* » ou de « *Professeur* ».

Sur la base de cette classification, la distribution statistique de la population d'étude apparaît comme suit : 41 pour cent de l'ensemble des enquêtés occupent le rang de professeur assistant ; les professeurs associés quant à eux participent à hauteur de 35 pour cent à la population de cette étude ; enfin, la part des professeurs titulaires dans l'ensemble est d'environ 24 pour cent. Il existe, cependant, des disparités parfois non anticipées d'une aire géographique à l'autre. Au Ghana, alors que la structure pyramidale des âges d'obtention du doctorat se caractérisait par une base très large, la proportion de professeurs assistants est la plus faible parmi les enquêtés : 21 pour cent d'entre eux. À mesure que l'on monte dans la hiérarchie académique, le niveau de représentation du rang dans la population étudiée augmente. Ainsi, les professeurs associés constituent 29 pour cent de l'ensemble, tandis que les professeurs titulaires en totalisent 50 pour cent. Au Sénégal, on remarque un plus grand équilibre entre les trois rangs. Les proportions sont respectivement de 28 pour cent pour les professeurs assistants, 24 pour cent pour les professeurs agrégés et 28 pour cent pour les professeurs titulaires. Un moindre équilibre caractérise la situation au Nigeria : 42 pour cent des enquêtés sont classés comme professeurs assistants, 28 pour cent d'entre eux sont des professeurs associés, et la part des professeurs titulaires s'élève à 30 pour cent de l'ensemble. Enfin, l'Éthiopie est le pays où un déséquilibre très marqué caractérise la distribution par rang du corps professoral. Les professeurs assistants y représentent 58 pour cent de la population étudiée ; la part des professeurs associés y est de 35 pour cent et enfin celle des professeurs titulaires d'environ 7 pour cent.

Liste des tableaux relatifs à la distribution du corps enseignant par rang académique dans chaque pays





Dans une certaine mesure, la supériorité statistique des professeurs titulaires ou des professeurs associés par rapport aux professeurs assistants n'est pas aussi surprenante qu'il y paraît. En effet, si on prend encore pour modèle le système nord-américain qui s'internationalise tranquillement, il suffit environ de six années pour passer du rang de professeur assistant à celui de professeur associé ; sans quoi le candidat risque de perdre son emploi. Suivant ce modèle donc, les universitaires qui ont passé leur doctorat au plus tard en 2009 (sachant que l'année de notre enquête est 2016) étaient potentiellement susceptibles d'être promus au moins au rang de professeur agrégé.

Pendant, cette explication n'éclaire pas entièrement le cas de l'Éthiopie où la part des professeurs assistants est extrêmement élevée. Pour en rendre raison, nous pourrions faire l'hypothèse que la disparité nationale qu'il révèle indique peut-être, sinon en relève, une profonde différence d'attitudes vis-à-vis de l'activité de recherche. L'incitation au développement d'une activité de recherche soutenue comme critère de promotion académique semble constituer un élément important. Dans les trois autres pays, les autorités universitaires ont entrepris des efforts tangibles pour encourager les enseignants à développer des projets de recherche et à publier. Des ressources tangibles, quoique modestes, sont en effet mises à leur disposition parfois par le biais de concours internes. Au Sénégal, tous les deux ans, les enseignants bénéficient d'une indemnité forfaitaire pour couvrir les séjours à l'étranger. Elle s'élève à un million de F CFA. En plus de cette somme, les enseignants bénéficient du remboursement d'un billet d'avion aller-retour pour se rendre à la destination de leur recherche. Avec de tels moyens, les universitaires sénégalais peuvent financer leur séjour de recherche à l'étranger et leur participation à des conférences. Au Ghana, en plus d'être éligibles à un congé dit sabbatique tous les sept ans, les enseignants ont aussi la possibilité de participer à l'interne à des concours de financement de leur propre recherche. Le même concours existe au Nigeria.

L'Éthiopie semble être un cas à part selon nos interlocuteurs. L'absence ou la faiblesse de l'incitation à la recherche dans le contexte éthiopien se révèle d'ailleurs à travers la comparaison entre les universitaires des quatre pays quant à leur bilan de publications dans des revues ou des maisons d'édition situées hors du continent africain. Sur les 50 enseignants-chercheurs interrogés, 34 d'entre eux, donc plus des 3/5 nous ont répondu n'avoir jamais publié hors du continent. Il s'agit du taux le plus élevé des quatre pays. Parmi les universitaires sénégalais, seulement 10 affirment n'avoir jamais publié hors d'Afrique et ce chiffre est de seulement 1 parmi les enseignants-chercheurs nigériens.

Dans notre effort de saisir plus adéquatement la faible activité de publication des Éthiopiens, nous avons décidé de recueillir les points de vue des universitaires locaux. Les extraits suivants donnent une idée de la cause du problème. Le premier provient de l'entretien avec un collègue du département de travail social, qui a obtenu son doctorat il y a une dizaine d'années :

Le problème en Éthiopie, c'est d'abord qu'il n'y a pas véritablement une culture de la compétition. On est embauché comme professeur et on sait que c'est à vie qu'on y sera. En plus, les salaires ne sont pas suffisamment élevés pour pousser qui que ce soit à vouloir publier davantage et se faire promouvoir. Les enseignants ici savent qu'ils pourraient gagner mieux leur vie en faisant de la consultance qu'en publiant des articles scientifiques. Pour la consultance, tout ce dont on a besoin c'est une caution universitaire, c'est-à-dire le titre de docteur. Que l'on soit professeur assistant ou professeur titulaire, il n'y a pas de différence pour devenir consultant. L'essentiel est juste de pouvoir prouver qu'on est bien membre du corps enseignant de l'Université. Ceux qui prennent au sérieux la recherche scientifique, ils le font pour deux raisons. Soit, ils veulent quitter le pays un jour et chercher une opportunité professionnelle ailleurs. Soit, ils veulent être sur place les interlocuteurs de nos collègues étrangers qui viennent conduire des recherches ici ou cherchent à intégrer dans leurs propres réseaux des spécialistes de l'Éthiopie basés en Éthiopie.

Les extraits d'un entretien effectué avec un historien formé en Europe et revenu au pays il y a une quinzaine d'années juste après l'obtention de son doctorat offrent une perspective explicative en parallèle à celle qui transparaît dans le premier extrait :

Le problème dans l'université éthiopienne est double, je dirais. Il y a le fait que nous vivons dans une société hyper-hiérarchisée et où la primogéniture est un fait indéniable. Vous prenez un jeune qui a fait ses études de premier cycle jusqu'au doctorat. Il finit son doctorat dans un département et il est embauché au sein du même département par les mêmes que ceux qui l'ont formé. Ce collègue, il ne se sentira jamais autorisé à passer devant ceux qui l'ont formé ; il leur demandera l'autorisation d'évoluer si jamais l'envie d'être promu lui venait à l'esprit. Tant qu'on ne lui exprimera pas clairement qu'il est temps pour lui de faire une demande de promotion, il ne s'y risquera pas. Un deuxième problème, c'est la suspicion. Si tu passes suffisamment de temps dans ce pays, tu vas t'en rendre compte. Les gens, y compris les chercheurs n'osent pas trop exprimer leurs pensées de peur d'être embêtés. Et nous les spécialistes en sciences humaines et sociales, nos sujets de recherche sont

éminemment sensibles car, quel que soit le sujet choisi, on est toujours susceptibles de heurter la sensibilité d'un homme puissant, d'un groupe social quelconque, ainsi de suite. Un troisième problème, c'est essentiellement les conditions de travail. La vérité, il n'y a pas un seul centime pour la recherche dans cette institution. L'université nous recrute pour enseigner et diriger des étudiants. Point. Chose curieuse, c'est qu'elle fait exprès d'ignorer qu'un chercheur de qui on attend une supervision d'étudiants devrait lui-même pouvoir se prévaloir d'une activité individuelle de recherche. Quand je suis rentré, que j'ai pris mon poste, c'est cette léthargie au niveau de la recherche universitaire qui m'avait le plus déprimé. Un moment je me suis dit qu'il me faut développer une stratégie personnelle si je veux éviter de tomber moi-même dans [cette léthargie]. Alors, ma chance, c'est que j'ai la carte de résidence [d'un pays européen]. Donc, chaque année, dès la fin des cours, je fais mes valises je retourne dans mon deuxième pays. Là-bas, Dieu merci, j'ai gardé des contacts avec mes anciens professeurs ; j'ai encore une carte de bibliothèque qui me donne accès à toutes les ressources disponibles [dans l'université où j'ai effectué mon doctorat]. Quand j'y suis, je lis, je travaille sur mes articles en chantier. C'est ainsi que j'essaie de survivre, en tant que chercheur, dans ce milieu universitaire éthiopien.

Ainsi qu'en témoignent les analyses précédentes, inégalités, différences et disparités caractérisent l'université en Afrique. Elles se manifestent entre les pays couverts par cette recherche. Mais plus important encore, ces disparités, inégalités et différences sont aussi observées entre sujets d'enquête.

Champ académique international et universitaires en Afrique

Dans la suite du précédent, ce chapitre s'efforce de découvrir les caractéristiques objectives qui président à l'internationalisation des universitaires africains. Est-ce le rang académique, le lieu de formation doctorale, la date d'obtention du doctorat, ou la promotion à des positions de pouvoir académique dans leurs propres institutions, qui s'imposent sur les autres ? Ou seraient-elles toutes d'égale importance ?

Avant de poursuivre, quatre précisions s'imposent. La première est qu'il est aujourd'hui une doxa hégémonique qui présente l'internationalisation comme gage d'excellence académique, ou du moins signe de légitimité professionnelle. Dans *Homo Academicus*, Bourdieu (1984) démontre avec force détails que les professeurs français dont les œuvres sont les plus traduites en langues étrangères sont aussi ceux qui occupent les positions de pouvoir académique dans leur pays (professorat, chaire d'enseignement ou de recherche, prix scientifiques, direction de collections dans des maisons d'édition respectées, direction de revue, etc.). Avec la récente pratique du classement mondial des universités, l'internationalisation est aussi élevée au rang de critère déterminant de la qualité d'une université et donc de son rang. Bien évidemment, il est toujours possible de trouver de nombreuses raisons de remettre en question les biais d'une telle doxa. On peut souligner par exemple le fait que des rapports de pouvoir inégaux entre pays et universités dévient d'emblée aux structures de publication d'un ensemble de pays du globe toute prétention à l'international ; à l'opposé, les structures de publication en place dans d'autres pays se voient d'emblée attribuer une qualité internationale qui ne leur est pas nécessairement intrinsèque mais leur est d'emblée conférée par association puisque le pays où elles sont localisées jouit de la réputation de produire de l'international. On comprend à cette

aune la déclaration protestataire de l'un de nos enquêtés, un professeur agrégé de philosophie au Nigeria, directeur de son département au moment de notre recherche, lorsqu'il a été interrogé sur la liste des pays où ses travaux sont publiés :

Non, je n'ai jamais publié hors d'Afrique, et ce n'est pas mon objectif que de le faire. Je publie en Afrique, dans des revues fondées et gérées en Afrique et des maisons d'édition d'ici. Je trouve d'ailleurs inadmissible que mon université nous oblige à publier à l'étranger pour pouvoir prétendre à une promotion. Une université américaine demanderait-elle à ses enseignants en quête d'une promotion de publier en Afrique pour obtenir cette promotion ? Voici notre problème, nous nous imposons les effets d'un impérialisme culturel et universitaire. Sommes-nous obligés à nous l'imposer nous-mêmes ?

Pour autant que cette déclaration puisse se prévaloir d'une pertinence, voire d'une certaine vérité, l'argument qu'elle renferme est cependant fort marginal dans le cadre de nos enquêtes. Au contraire, qu'ils aient publié hors de leur continent ou pas encore, les enseignants-chercheurs interrogés adhèrent à une large majorité à la doxa de l'internationalisation. Ils expriment leur volonté d'accroître leurs publications *off-shore* (c'est-à-dire hors de leurs pays et du continent africain) pour ceux qui en ont déjà ou leur souhait de publier hors d'Afrique dans un proche avenir. Ainsi cet autre enseignant nigérian formé en sciences sociales :

Publier hors de mon pays et hors d'Afrique, pour moi c'est prouver qu'on n'est pas seulement un champion local, mais qu'on joue dans la cour des grands. C'est facile de multiplier les articles dans des revues nigérianes et des livres dans des maisons d'édition basées en Afrique et de se dire « je suis le meilleur ». Parce que, il n'y a pas véritablement compétition à l'échelle du pays, il faut l'avouer. Mais une fois que tu publies dans une revue hors du pays, tu peux commencer à exiger qu'on te prenne au sérieux. Quand j'ai vu imprimé mon premier article dans [une revue spécialisée sur les questions de nationalisme et d'ethnicité], je me suis dit que voilà, j'ai cessé d'être purement et simplement un champion local pour commencer à me frotter à des champions dont l'influence dépasse les frontières de leur continent.

La deuxième précision repose sur le postulat que l'internationalisation, au regard de la finalité qu'elle constitue dans l'imaginaire académique actuel, rend compte de la dynamique de développement professionnel d'un universitaire ainsi que de celle d'une université. Cette précision est utile à faire : en effet, aussi bien dans la littérature académique que dans les discours des autorités politiques et des bailleurs de fonds, l'incitation à la collaboration entre les universitaires en poste en Afrique et la diaspora est souvent pensée comme étant l'une des stratégies

les plus efficaces pour revitaliser le champ universitaire africain. En juin 2015 dans le cadre de la 15^e Assemblée générale du CODESRIA qui s'était tenue à Dakar, les participants s'accordaient pour dire que le recours à la diaspora pourrait constituer la solution à la revitalisation de l'institution universitaire africaine. Une position identique a été soutenue lors de la conférence organisée les 30 et 31 mars 2017 à Harvard University avec la participation de près d'une centaine de décideurs politiques dont des ministres africains et des présidents d'universités africaines, des représentants d'organisations philanthropiques incluant la Carnegie Corporation et la Ford Foundation, et enfin des universitaires africains comme non africains en poste en Afrique ou en Amérique du Nord. Enfin des spécialistes de l'enseignement supérieur et de l'éducation scolaire en général laissent entendre à leur tour qu'en s'appuyant sur l'expertise des universitaires de la diaspora, les universités africaines pourraient trouver le moyen de combler le déficit de ressources humaines dont elles ont besoin et de rehausser la qualité de l'enseignement ainsi que le niveau de la recherche académique sur place. C'est ainsi que Teferra écrit que l'Afrique devrait solliciter les ressources de la diaspora à court terme pour trouver une solution à ce problème (Teferra 2004).

La troisième précision tient en un présupposé légitime malgré ses limites. Il est que l'internationalisation, notamment pour des chercheurs situés à la périphérie, est un objectif qui se réalise aussi à travers la création de relations professionnelles avec des homologues qui sont dotés du pouvoir de promouvoir des universitaires à un niveau de visibilité académique. Ce pouvoir se manifeste à travers leurs qualités de rédacteur de revues internationales, de directeurs d'une collection dans des maisons d'édition internationales, leur position de leader dans leur propre champ de recherche qui leur garantit des opportunités innombrables de diriger des ouvrages collectifs, des numéros spéciaux de revues internationales, etc.

La dernière précision est d'ordre méthodologique : partant du fait que la comparaison est souvent la démarche la plus efficace pour circonscrire la spécificité d'un objet ou d'un sujet, nous avons choisi de ne pas attribuer à la seule diaspora de receler les seuls interlocuteurs des chercheurs en Afrique dans leur effort d'internationalisation. Dans ce moment historique où tant les discours scientifiques que les déclarations politiques semblent partagés entre une survalorisation de l'action de la diaspora universitaire africaine en Afrique et une idéalisation de celle-ci, il est utile de replacer les actions de celle-ci dans son contexte. Ce contexte étant que la diaspora agit en Afrique parallèlement ou en concurrence avec des acteurs non africains ayant sous leur contrôle des ressources stratégiques qui garantissent l'internationalisation.

L'internationalisation par la voie de la collaboration

Ces précisions et remarques faites, nous pouvons maintenant revenir à la question posée au début de ce chapitre. Pour trancher cette question, nous avons soumis aux sujets de notre recherche une série de requêtes. La première les invitait à nous indiquer jusqu'à cinq principaux pays hors du continent africain où leurs travaux ont été publiés. Nous avons estimé que cette interrogation offrait la possibilité de déterminer le degré de projection des chercheurs africains vers l'internationalisation, une démarche à travers laquelle ils contribuent à accroître les chances de l'université africaine d'améliorer son classement au niveau mondial et de renforcer sa position sur la scène académique mondiale. La deuxième requête portait sur la fréquence de leurs expériences comme co-rédacteurs d'articles ou d'ouvrages avec des chercheurs en poste hors du continent africain, ou comme contributeurs à des ouvrages publiés par des chercheurs basés hors d'Afrique. La raison d'être de cette requête repose sur un postulat, certes sujet à la critique mais non moins valide, que l'internationalisation découle parfois d'une démarche par association. En clair, le partenariat avec un chercheur ayant acquis une visibilité internationale est susceptible de se traduire par l'acquisition par association d'une reconnaissance à l'international. Si des témoignages empiriques comparatifs sont encore à identifier, notre propre enquête laisse clairement entendre l'idée que les universitaires en poste en Afrique attendent généralement de leur collaboration avec des chercheurs basés hors du continent qu'ils leur ouvrent l'accès au champ académique international. Ainsi, ce professeur assistant en sociologie en poste au Ghana témoigne de son cas :

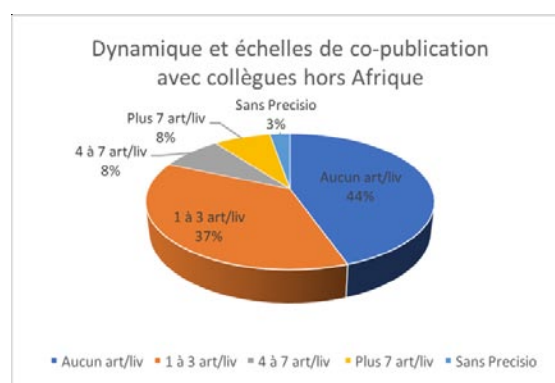
Quand j'ai reçu son invitation de faire un article dans un numéro [d'une revue reconnue dans le champ africaniste] qu'il coordonnait, je me suis dit, « Ça, c'est une bonne opportunité pour percer, mais il faut que tu livres la marchandise, il ne faut pas décevoir ». Bien sûr j'ai travaillé dur pour fournir le meilleur papier qu'on attendait de moi. Je savais que si je ne décevais pas, cette opportunité allait en créer d'autres. Mon article serait lu parce qu'il y a son nom sur cette revue ; j'aurais l'occasion d'être invité à des conférences internationales ou à contribuer un article à des revues internationales plus prestigieuses que celles où j'avais déjà écrit. J'ai bossé dur, et ça a vraiment payé. J'ai participé à mon premier colloque en Europe à la suite de cet article. Mon premier séjour en Europe comme boursier postdoctoral, c'est après cet article ; [lui] m'a écrit une lettre de référence pour soutenir ma candidature.

Notre troisième requête était d'inviter ceux de nos enquêtés ayant déclaré une quelconque collaboration avec des collègues affiliés à des institutions universitaires situées hors d'Afrique de nous indiquer la représentation de la diaspora africaine au

sein de cette population de collaborateurs. Par cette requête, nous espérons offrir aux lecteurs un comparatif du niveau de contribution de la diaspora universitaire africaine avec celui des universitaires non africains du reste du monde, en particulier de l'Occident. Cette demande nous a semblé pertinente pour au moins une raison essentielle : au regard de la détermination actuelle des bailleurs de fonds et des administrateurs de l'enseignement supérieur en Afrique à encourager et renforcer le partenariat entre la diaspora et l'université africaine, il importe peut-être de savoir d'une part si une autre forme de partenariat fonctionne mieux que la précédente, et d'autre part quels enseignements peuvent être tirés de cette forme de partenariat pour nourrir leur projet de mettre activement en relation les chercheurs africains des deux côtés de l'Atlantique.

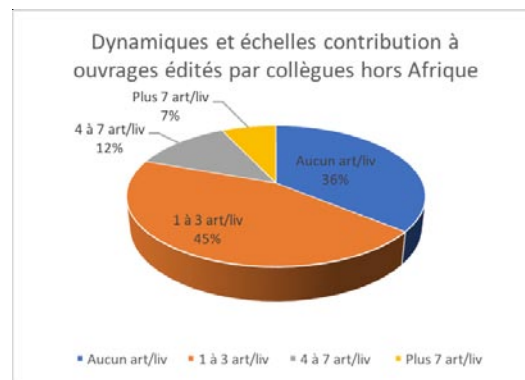
La traduction statistique de l'internationalisation des chercheurs en poste en Afrique se présente comme suit : 55.4 pour cent de nos sujets d'enquête affirment avoir déjà co-écrit un article ou un ouvrage avec des universitaires basés hors du continent africain ; 44.6 pour cent d'entre eux déclarent n'avoir pas été impliqués encore dans une telle forme de relation.

Pour cerner de plus près leur degré d'internationalisation, notre questionnaire comportait une interrogation sur les occurrences de cette forme de collaboration. En réponse, environ 37 pour cent des sujets de l'enquête affirment avoir été co-auteurs de 1 à 3 articles avec un collègue basé hors du continent ; 8 pour cent répondent avoir co-signé entre 4 et 7 articles ; près de 8 pour cent se prévalent d'avoir été co-auteurs de plus de 7 articles avec un collègue de l'extérieur et 3 pour cent des enquêtés qui ont affirmé avoir été co-auteurs d'articles n'ont pas répondu à la question relative au nombre de fois où ils ont été partie prenante d'une telle forme de collaboration.

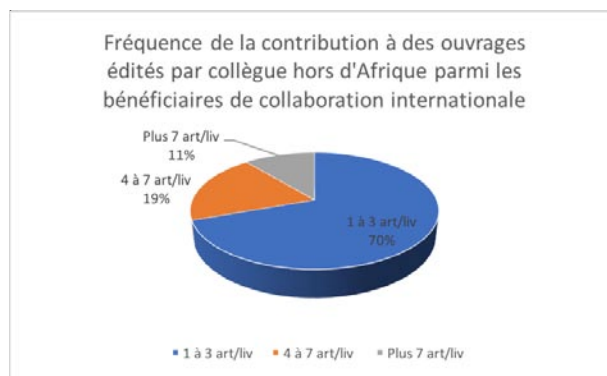


Dans le même souci d'évaluation de leur niveau d'internationalisation, notre enquête s'est également arrêtée sur l'existence et la matérialisation des opportunités de contribution à un volume édité par un universitaire en poste hors du continent, quelle que soit sa nationalité. La proportion d'enquêtés ayant tiré profit d'une telle opportunité s'élève à 65.7 pour cent de l'ensemble de nos sujets d'enquête. En revanche un peu moins de la moitié de cette proportion, soit 33.1 pour cent, affirme n'avoir jamais bénéficié d'une telle opportunité. Enfin, approximativement 1 pour cent des collègues interrogés n'ont pas répondu à la question.

Comme avec la question de la co-rédaction, nous avons décidé d'affiner notre interrogation pour mieux saisir les différences d'accès aux chercheurs en poste hors d'Afrique. Il ressort de cet effort qu'il existe une nette disparité au sein de la population d'universitaires en poste en Afrique. Si l'on prend l'ensemble de cette population, la distribution des opportunités de contribution à des ouvrages édités par des collègues hors d'Afrique se présente ainsi :



Par ailleurs, en ne retenant que les chercheurs qui ont bénéficié d'une telle forme de collaboration, on constate que pour la plus grande majorité d'entre eux, cette opportunité se multiplie rarement plus de trois fois. En effet, près de 70 pour cent déclarent avoir fourni entre 1 et 3 chapitres ou articles à des ouvrages collectifs ; environ 19 pour cent disent avoir entre 4 et 7 contributions à leur actif, enfin 11 pour cent affirment avoir plus de 7 articles ou chapitres de livres.



Il y aurait un parallèle à établir entre la répartition des enseignants par rang académique et la distribution de leurs contributions à des ouvrages collectifs. Nous pourrions suggérer non sans prudence que la faible représentation des professeurs titulaires dans l'ensemble de l'effectif éclaire probablement le faible taux d'universitaires ayant fourni plus de 7 articles. Depuis Merton (1968) et sa théorie dite « Effet Mathieu » [« *Matthew Effect* »], les chercheurs sont devenus conscients de l'effet de boule de neige dans la carrière d'un universitaire. La rédaction d'un article remarqué génère l'invitation de collègues à en produire un autre et ainsi de suite. Les chances de production d'un tel article croissant avec l'expérience, et la rédaction d'un tel article donnant davantage de chances à l'accès à un grade supérieur, les professeurs les plus expérimentés qui sont donc les plus susceptibles d'occuper le rang de titulaire se retrouvent davantage sollicités que leurs collègues assistants qui ont encore à faire leurs preuves. Par conséquent, moins on compte de professeurs titulaires, probablement moins élevée est la proportion de chercheurs totalisant plus sept articles publiés dans un volume collectif.

D'un pays d'enquête à l'autre, la distribution des professeurs ayant soumis des articles ou chapitres publiés dans des volumes édités par des collègues en poste hors d'Afrique est sensiblement inégale. Un point commun entre les quatre pays, cependant, est que la proportion de chercheurs qui se prévaut d'au maximum trois contributions de cette nature est beaucoup plus élevée. Elle passe de 52.6 pour cent au Ghana à 79.3 pour cent au Nigeria. Cette étude n'enferme aucun indice qui permette d'affirmer une inégale qualité scientifique entre les universitaires d'un pays donné par rapport à leurs collègues des autres pays. Expliquer la forte proportion de Nigeriens ayant contribué plus de trois

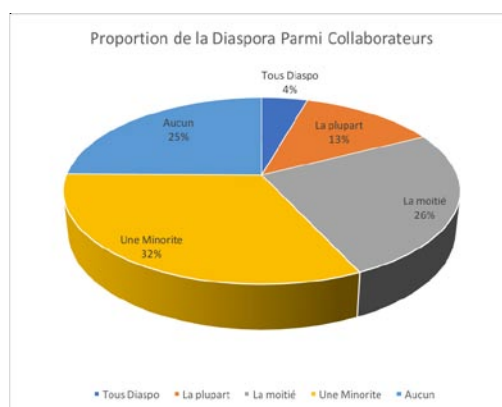
chapitres ou articles dans des ouvrages collectifs nécessite donc que l'on considère d'autres facteurs. Peut-être le plus susceptible d'éclairer cette différence est-il la domination statistique des ressortissants nigériens dans le système universitaire hors d'Afrique. Dans la région du monde qui semble aujourd'hui concentrer la plus importante communauté d'universitaires africains, soit les États-Unis, les nationaux nigériens sont les plus représentés parmi les ressortissants des pays de notre enquête. Dans leur étude de 1999, Pires, Kassimir et Brhane avaient ainsi noté que le Nigeria disposait du contingent le plus important de citoyens ayant effectué leur doctorat aux États-Unis et au Canada, et était aussi le pays qui compte la proportion la plus élevée de citoyens ayant fait le choix de s'intégrer dans le marché de l'emploi nord-américain après obtention de leur doctorat : ils sont précisément 62 pour cent à faire ce choix (Pires, Kassimir & Brhane 1999:13). Les chiffres relatifs à la présence africaine dans les universités canadiennes révèlent aussi la prédominance de la communauté nigérienne parmi les nationalités en lice.

Des Africains de la diaspora comme partenaires

L'internationalisation des universitaires africains en poste en Afrique procède parfois de la mise en relation de ces acteurs avec des collègues établis hors de ce continent. Mais l'ouverture factuelle sinon principielle de bon nombre d'universités au recrutement de candidats étrangers interdit de postuler que l'ensemble des interlocuteurs des chercheurs établis en Afrique sont d'origine non africaine, comme elle s'oppose à la conjecture contraire. Cette précaution a inspiré le besoin de partitionner la population d'interlocuteurs en vue d'en isoler spécifiquement la composante africaine caractérisée comme diasporique dans cette enquête.

Une telle approche méthodologique a permis d'atteindre des résultats dont l'interprétation oblige aussi à la plus grande nuance. Au premier abord, les données infirment toute idée de rupture totale entre les universitaires en Afrique et leurs collègues de la diaspora. En clair, au besoin de diaspora qu'exprime l'Afrique semble répondre relativement positivement cette diaspora universitaire. En effet, lorsque les chercheurs établis sur le continent qui se prévalent d'une internationalisation de leurs activités de production sont interrogés sur l'identité ethno-nationale de leurs interlocuteurs basés à l'extérieur de ce continent, seulement un quart précisément (25 %) d'entre eux affirme ne compter aucun Africain parmi ceux-là. Une proportion nettement plus élevée, soit 32 pour cent, répond qu'une faible minorité de leurs collaborateurs sont des ressortissants

du continent africain. Par ailleurs, 26 pour cent d'entre eux estiment que la moitié de ces interlocuteurs sont originaires d'Afrique ; 13 pour cent répondent que la plupart d'entre ces interlocuteurs viennent du continent et enfin 4 pour cent disent qu'ils viennent tous du continent africain.

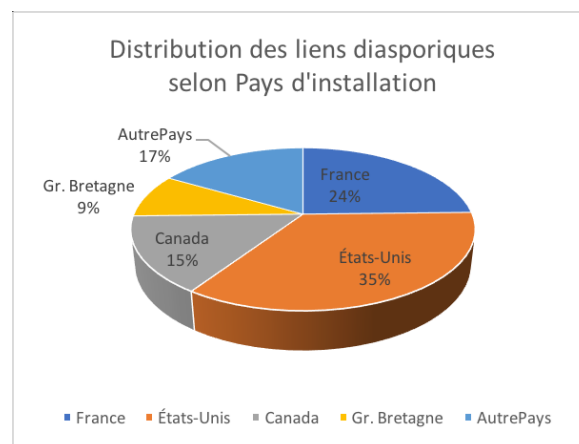


La réorganisation logique de ces échelles d'évaluation autorise à affirmer cependant que la proportion de la diaspora africaine parmi les interlocuteurs des enseignants-chercheurs en poste en Afrique est légèrement moins élevée que celle de leurs collègues originaires d'autres continents. Le pourcentage d'universitaires locaux qui estiment nulle la part de la diaspora africaine parmi leurs interlocuteurs, une fois additionnée au pourcentage de leurs homologues qui l'estiment constituer une faible minorité (au total 58 %, est supérieur à la part de leurs collègues qui indiquent qu'entre la moitié et la totalité de leurs interlocuteurs sont issues de l'Afrique (soit 43 % environ).

L'interprétation de cette différence appelle cependant une certaine prudence. Sans devoir être contesté, le niveau plus bas de la contribution de la diaspora africaine à l'internationalisation des chercheurs en poste en Afrique est probablement à relativiser compte tenu de la très faible participation statistique des Africains dans l'espace universitaire étranger. Si l'on en croit la comparaison des études de Gueye (2007 ; 2016), Zeleza (2013) et Gray (2017), c'est en Amérique du Nord, précisément dans le bloc régional canado-américain, que se trouve la plus grande concentration de ces universitaires, toutes disciplines confondues. Rappelons que leur nombre s'y élève à quelque huit mille membres selon Zeleza (2013). En parallèle, rien que dans cette sous-région exerçaient à temps plein près d'un million d'enseignants toutes origines confondues. Les

universités canadiennes intégraient à elles toutes seules 44 934 universitaires en 2012 selon Statistics Canada (www.statcan.gc.ca). Et dans les établissements post-secondaires américains qui délivrent un diplôme, 762 000 enseignants étaient recensés au cours de l'année 2011 selon le National Center for Education Statistics (www.nces.ed.gov). En ramenant donc à sa juste proportion le nombre d'universitaires africains dans les institutions universitaires hors d'Afrique, il serait permis d'en déduire que leur collaboration avec les chercheurs-enseignants en poste en Afrique est plus significative statistiquement que ne l'est celle de leurs homologues non africains avec ces derniers.

Les réseaux de partenariat des enseignants-chercheurs de l'intérieur semblent informés par la distribution géographique de la diaspora universitaire africaine. En effet, les chercheurs qui se prévalent d'un partenariat avec la diaspora affirment à 50 pour cent que leurs partenaires sont basés ou aux États-Unis ou au Canada. Mieux que la Grande Bretagne qui accueille 9 pour cent des liens professionnels de ces universitaires, la France arrive seconde sur la liste, mentionnée par 25 pour cent des enquêtés. Cette prédominance des États-Unis et du Canada est intéressante parce qu'elle ne recoupe pas les itinéraires de formation doctorale.



Rappelons en effet que seulement 7 pour cent environ des sujets de l'enquête ont obtenu leur doctorat d'une université américaine ou canadienne. Par comparaison, près de 24 pour cent d'entre eux ont été formés dans l'une des deux anciennes métropoles (la France ou la Grande Bretagne). La question se pose donc de savoir pourquoi une région qui forme proportionnellement beaucoup moins d'Africains au doctorat est celle-là même où des universitaires

en poste en Afrique trouvent le plus d'interlocuteurs d'origine africaine. La réponse très probable à cette question est que les opportunités de recrutement sont plus élevées aux États-Unis et au Canada qu'elles ne le sont en France ou en Grande Bretagne pour les Africains. Par conséquent, les chercheurs africains basés sur le continent ont moins de chances d'être connectés à des homologues africains établis dans l'une des anciennes métropoles coloniales qu'ils n'en ont de s'associer à des compatriotes établis en Amérique du Nord. Au vu de cette dynamique, le partenariat semble donc être déterminé essentiellement par l'effet de nombre. En d'autres termes, ce sont dans les pays où la diaspora est plus nombreuse que les chercheurs en poste en Afrique bénéficient de plus d'opportunités d'entretenir des relations professionnelles avec des homologues d'origine africaine.

De collaborateurs à bénéficiaires de soutien

Parallèlement à la collaboration plus active que constitue l'invitation à soumettre des articles ou à co-rédiger des chapitres ou livres, la diaspora est aussi dans une relation d'aide avec les collègues africains en poste en Afrique. Cette aide est protéiforme, et parmi ses variantes les plus significatives figurent les suivantes :

- a) l'offre de livres ou d'articles difficilement accessibles en Afrique ;
- b) la rédaction de lettres de recommandation pour les collègues du continent qui désirent postuler à un concours universitaire ;
- c) la lecture à titre amical de versions de leurs textes avant leur soumission pour publication ;
- d) le partage d'informations pertinentes dans le cadre de la carrière d'enseignant-chercheur (ainsi des annonces concernant des bourses ou subvention recherche, des opportunités de séjour postdoctoral, des modèles de syllabus pour ne citer que quelques exemples) ;
- e) et enfin l'assistance dite logistique qui inclut le don de matériels informatiques et l'aide à l'hébergement pendant un séjour hors d'Afrique.

Comme pour la collaboration active, une inégalité d'accès à ces formes de soutien transparaît dans les données statistiques que nous avons collectées au cours de cette enquête. Invités à mentionner chaque forme de soutien dont ils ont été bénéficiaires de la part de quelque universitaire que ce soit, les chercheurs-enseignants locaux établissent dans leur réponse la prévalence du don d'articles

et de livres. En effet, 52 pour cent des échanges avec la diaspora concernent ces matériaux de recherche. Dans l'ordre décroissant suivent la lecture à titre amical de textes avant leur soumission (23 %), la rédaction de lettres de recommandation (11 %), le partage d'informations susceptibles d'assurer l'avancement de la carrière (10 %) et enfin l'assistance logistique (3 %).

Sur le strict plan de l'analyse, chacune de ces formes est investie d'une signification spécifique. Celle-ci lui confère une importance plus ou moins élevée par rapport aux autres formes pour autant que la contribution de la diaspora à la revitalisation de l'université africaine soit à évaluer. Il en est ainsi parce que – entre autres raisons – chacune d'entre elles mobilise une quantité et une qualité de temps bien précises et requiert des efforts inégaux de familiarisation avec l'activité académique du bénéficiaire. En termes plus concrets, le téléchargement d'un article scientifique qui sera transmis ensuite à un collègue en poste en Afrique n'exige pas le même nombre d'heures que la rédaction d'une lettre de recommandation, à supposer que celle-ci se soucie de rendre compte de la manière la plus convaincante possible du potentiel intellectuel ainsi que de la contribution scientifique du postulant. De même, la connaissance des qualités et limites du dossier de candidature de ce dernier exige une lecture attentive de ses publications et de son curriculum vitae. Donc un investissement supplémentaire de temps que la transmission d'un livre ou article électronique à partir d'une université américaine ou européenne, par exemple, voire l'envoi par voie postale d'un ouvrage en version imprimée, ne requiert probablement pas.

Aussi, à travers le temps et les efforts investis, les universitaires de la diaspora hiérarchisent-ils les formes de soutien qu'ils sont disposés à apporter à l'université africaine en même temps qu'ils choisissent entre les bénéficiaires directs de leur soutien. Également important, à travers chaque forme de soutien, ils laissent transparaître le degré d'oblativité de leurs actions. En clair, le choix des formes de leur soutien indique le degré de désintéressement de leurs actions vis-à-vis de l'institution universitaire en Afrique, et donc ce qu'ils retirent eux-mêmes personnellement de ces actions.

Des échelles de collaboration

Dans cette sous-section nous poursuivons une double démarche dont l'objectif ultime est de jauger autant que faire se peut le degré d'oblativité des actions de la diaspora universitaire. Nous allons d'abord procéder à une comparaison de l'échelle de collaboration entre universitaires africains des deux côtés de la

frontière à travers les formes de soutien apportées par un groupe à l'autre. Ensuite, nous tenterons d'établir une classification, certainement imparfaite mais non moins éclairante, des différentes formes de soutien transfrontalier dans le but de déterminer la disposition de la diaspora universitaire à œuvrer pour la promotion des chercheurs du continent sans contrepartie attendue.

Par comparaison avec la plupart des formes de soutien mentionnées, la collaboration active est une démarche à double sens. D'une part, elle contribue à la promotion professionnelle de l'universitaire en poste en Afrique. Dans un contexte de globalisation des critères de promotion et de visibilité académiques qui reposent essentiellement sur la qualité et le nombre de publications, bénéficier de l'opportunité de co-écrire articles ou ouvrages avec un expatrié participe de cette promotion. Il en est de même de la contribution à un livre coordonné par un universitaire de la diaspora. Mais à l'inverse, les collègues de la diaspora qui créent cette opportunité pour leurs pairs installés en Afrique en tirent un bénéfice similaire. Aussi élevés que puissent être leurs rangs et statuts académiques, l'addition d'une nouvelle entrée à leur liste de publications est toujours susceptible de leur garantir une avance sur leurs concurrents directs dans un univers professionnel où la diversité des distinctions (prix, invitations à prononcer une conférence, bourses, etc.) rend caduque l'idée de la fin de carrière et incite au dépassement continu de soi.

À la lumière de cette analyse, il est légitime de ne pas réduire à une simple action oblatrice la démarche des universitaires de la diaspora vis-à-vis de leurs collègues en poste en Afrique. Ce n'est pas nier la part de générosité dans leur action que d'avancer une telle thèse. Mais parce que leur don est fort susceptible de renforcer leur position en tant que donateurs sur le marché académique, il devient difficile de ne pas l'assimiler à un investissement. Et puisque la collaboration active constitue une démarche qui rapporte aux deux interlocuteurs impliqués, on croit comprendre pourquoi, d'après les réponses des enquêtés, elle prévaut dans le cadre des relations entre universitaires de l'intérieur et leurs collègues en poste hors du continent, que ces derniers soient d'origine africaine ou non. Pour mémoire, rappelons que 65.7 pour cent des sujets de notre enquête affirment avoir bénéficié de cette collaboration, contre 33.1 pour cent qui avaient clairement déclaré n'en avoir jamais eu. Voilà donc une dimension de l'engagement pour l'Afrique que des recherches précédentes dont celles de Zeleza (2013) ont manqué d'éclairer. En reprenant les propos de la diaspora qui se prévaut de services à l'Afrique, Zeleza a contribué à peindre un tableau très favorable à cette communauté.

Parallèlement à la contribution active, les formes de soutien répertoriées plus haut sont pour la diaspora autant de moyens d'exprimer son engagement en faveur de l'Afrique. À l'instar de cette forme de collaboration, chacune d'entre elles cache une qualité particulière de la participation de ces expatriés à la vie universitaire africaine et donc du gain qu'ils en retirent éventuellement. Pour les besoins de l'évaluation et de la hiérarchisation de ce soutien, nous en avons réparti les formes en trois catégories : la première est désignée par le terme soutien à visée promotionnelle ; la deuxième par soutien matériel proprement académique, et la troisième par soutien à but informationnel.

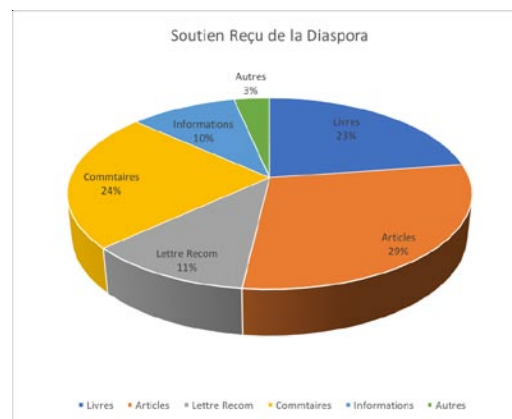
- La première catégorie se caractérise par sa relation directe avec la phase ultime de la production académique. La rédaction de lettres de recommandation ainsi que la lecture à titre amical de la version préliminaire d'un texte à soumettre en participent. Ces deux formes de soutien supposent de la part du bénéficiaire l'attestation minimale d'un projet de publication à la réalisation duquel les efforts attendus de son interlocuteur devront contribuer à moyen terme.
- Quant au soutien matériel proprement académique, il est représenté par le don d'ouvrages et articles, ainsi que de ressources informatiques. Il consiste donc en des moyens qui sont (devenus) des préalables à la construction de l'identité d'universitaire. Mais à la différence de la première catégorie de soutien, celle-ci ne présage pas de l'ambition de son bénéficiaire de publier des travaux dans un proche avenir, car les livres comme l'ordinateur sont aussi utiles à l'universitaire qui entend s'acquitter strictement de ses obligations d'enseignant qu'à son homologue qui s'identifie d'abord et avant tout en tant que chercheur.
- Enfin, dans la dernière catégorie est rangée la forme de soutien qui se caractérise par la transmission d'informations pratiques susceptibles d'être utiles à la carrière d'un collègue en poste en Afrique.

Ce qui distingue principalement ces catégories de soutien les unes des autres, ce sont la quantité et la qualité d'efforts investis. Nous pourrions penser par exemple que la transmission d'informations pratiques mobilise une très faible quantité du temps des universitaires de la diaspora puisque ces informations étaient déjà en leur possession. En revanche, la rédaction d'une lettre de recommandation en requiert une proportion plus élevée pour autant qu'elle doive être informée par les réalisations académiques du bénéficiaire dont le

réfèrent tient à souligner autant que faire se peut le potentiel du projet scientifique de ce candidat de redéfinir à moyen terme le champ de recherche dans lequel il s'inscrit.

Des livres plutôt que des lettres de recommandation

Selon cette typologie des formes de soutien, les données de l'enquête révèlent une nette inégalité d'intervention de la diaspora dans l'institution universitaire africaine. Visiblement, la diaspora accorde une priorité aux actions qui s'inscrivent dans la première catégorie de soutien. Ainsi, à eux seuls le don de livres ou articles et celui de matériels informatiques totalisent plus de la moitié de leur soutien 55 pour cent. Le soutien à visée promotionnelle arrive en deuxième position, il totalise 35 pour cent de leur apport au fonctionnement de l'institution universitaire. Enfin, seulement 10 pour cent de leur contribution en Afrique relève du soutien à but informationnel.



La différence d'échelle très significative entre les deux premiers d'une part, et entre la deuxième et l'addition de la première et de la dernière d'autre part, rend compte d'une attitude qui mérite plus d'attention. Cette attitude consiste en ce que la diaspora universitaire est d'autant plus susceptible de s'impliquer dans des actions sans retour sur investissement que celles-ci appellent une dépense très marginale de leur temps. Les actions qui génèrent une dépense financière plus élevée sont davantage prisées par eux que celles qui exigent une plus forte dépense de temps sans pour autant leur assurer en contrepartie une bonification de leur rang ou statut professionnel. Il faut comprendre ce choix à la lumière de

la logique de fonctionnement même du champ universitaire international, et de l'occidental en particulier. À ce sujet, il y'aurait au moins trois éléments à prendre en compte pour élaborer une analyse la plus rigoureuse possible.

Le premier élément est le rapport de pouvoir inégal qui structure le champ académique international, lequel est divisé entre un centre hégémonique et plusieurs périphéries, à défaut de parler d'une seule périphérie. De cette ou ces périphéries, l'espace universitaire africain fait partie, même s'il renferme lui-même des zones d'inégale production académique. Ce qui caractérise cette zone périphérique, c'est la très faible visibilité internationale des chercheurs qui y opèrent non en tant qu'individus séparés mais comme un collectif. Cette faible visibilité est traduite par leur difficulté à faire des espaces de publications domiciliés en Afrique des organes investis d'une autorité intellectuelle internationale. Elle l'est aussi par la grande difficulté du corps universitaire à s'imposer en masse dans les lieux de publications investis de cette autorité. Il suffit pour donner la mesure de ces déficits de prendre pour chaque discipline académique les cinq à dix revues jouissant de l'impact scientifique [« *impact factor* »] le plus élevé et de recenser les universités auxquelles sont rattachés les auteurs des articles publiés dans ces revues. Une autre preuve réside dans le fait que dans très peu de pays africains ont existé des revues académiques ayant fonctionné sans interruption aucune sur une période de quinze ans, par exemple. Dans le cadre de la recherche menée au Ghana, nous avons assisté par pure coïncidence à une réunion des membres du département de sociologie et d'anthropologie au sujet d'un projet de résurrection du *Legon Journal of Sociology* dont la dernière parution remonte à l'année 2006. Et dans le cadre de nos enquêtes au Sénégal, nous avons aussi noté que le dernier numéro des *Annales de la Faculté des lettres et sciences humaines* – revue annuelle pluridisciplinaire fondée en 1971 – date de 2000. Sans d'ailleurs mentionner que la revue a connu entre les deux années mentionnées quelques retards de parution.

Le deuxième élément d'analyse réside dans la probabilité relativement faible pour les chercheurs établis en Afrique de bénéficier des opportunités d'assurer la réciprocité avec leurs collègues de la diaspora qui seraient disposés à leur donner de leur temps. La faible probabilité de réciproquer, qui n'est pas indissociable du premier élément d'analyse, et qui ne relève pas nécessairement de leur manque de volonté, peut être établie à l'aune du constat de la rareté des références aux travaux publiés par des universitaires établis en Afrique dans les publications de la diaspora académique. En soi, cette rareté est un contre-indicateur de ce que l'avis strictement académique des chercheurs locaux mérite d'être sollicité en retour. Bien sûr, la rareté de ces références est aussi

vraisemblablement à rapporter à la productivité moindre du corps universitaire établi en Afrique. Nous ne disposons pas de statistiques relatives à la contribution des chercheurs en sciences sociales et humaines sur le continent à la production mondiale des travaux qui tombent sous ce registre. Mais toutes disciplines confondues, des données existent qui confirment la très faible participation de l'Afrique à la littérature académique mondiale. D'après les estimations de Thomson Reuters citées par Jonathan Adams, Christopher King et Daniel Hook, entre 1999 et 2008, l'ensemble de l'Afrique subsaharienne fournissait en moyenne 17 100 articles par année. Pour donner la juste mesure de cette contribution, il suffit de souligner que, à eux seuls, les Pays-Bas qui en termes démographiques se comparent mieux avec le Sénégal parmi nos pays d'enquête (respectivement 16 millions en 2015 contre 14 millions pour la même année) génèrent en moyenne 27 000 articles par année (Adams, King & Hook 2010:5). Damtew Teferra donne une idée de l'absence potentielle de réciprocité entre les universitaires africains du continent et ceux de la diaspora lorsqu'il indique qu'en 2004, « les universités africaines contribuaient à hauteur de 0.7 pour cent à la littérature scientifique mondiale, ce qui représentait une baisse par rapport au chiffre d'1 pour cent pour l'année 1987 » (Teferra 2017:11).

La question se pose, par ailleurs, de savoir si l'absence de réciprocité n'est pas aussi informée par une adhésion de la diaspora elle-même à la représentation de l'université africaine comme étant une entité secondaire, à la périphérie de l'espace universitaire mondial, presque une zone de léthargie intellectuelle, donc un lieu d'où serait incapable de provenir une pensée propre à stimuler le débat académique hors des frontières de l'Afrique. Sans présumer la représentativité du portrait suivant de l'universitaire en poste en Afrique dressé par des ressortissants de l'Afrique, sa seule existence interpelle sur la qualité du jugement que portent les Africains eux-mêmes sur la capacité d'innovation et la rigueur intellectuelle des universitaires en Afrique. Un(e) universitaire de la diaspora interviewé(e) dans le cadre de l'évaluation du programme de mobilité de CADPF dont il/elle a bénéficié rend ainsi son jugement :

L'enseignant dans la majorité des institutions universitaires au Nigeria et en Afrique se dandine comme le seigneur omnipotent du manoir, se montrant à plusieurs égards tyrannique, plutôt que d'être un facilitateur de processus authentiques d'apprentissage et de recherche.

Dans une veine similaire, Faith Osier, cette universitaire établie en Afrique que nous avons citée plus haut, juge plus sévèrement ses collègues qu'elle traite de « poids morts ».

Enfin, dans le cadre de nos entretiens menés en Amérique du Nord, un professeur de lettres ayant connu lui-même la double expérience d'avoir enseigné en Afrique avant de bénéficier d'un poste sur ce sous-continent abondait dans le même sens :

Certes, il y a des difficultés, une pénurie de moyens. Mais il faut faire attention à tout expliquer par ces manques. Tu as la majorité de nos collègues qui ne [font] rien ; ils n'écrivent pas, ils ne s'occupent pas de la supervision des étudiants. Ils sont à l'affût de la première opportunité qui leur rapporte un complément d'argent. Pour les uns, c'est l'engagement dans la vie politique, un poste de ministre ou de député ou de conseiller de tel ministre ou tel président. Pour les autres ce sont des contrats avec des ONG internationales. Dans leur grande majorité, ils n'ont jamais conçu le travail universitaire comme une vocation. Alors forcément, pour eux publier, et publier là où il faut publier, c'est un effort trop lourd à leur demander. Qu'on s'entende bien qu'il y a ce type d'universitaires ici aussi et dans d'autres pays développés, la différence c'est qu'ici ils forment une petite minorité, alors que chez nous, c'est, hélas, la majorité.

Le troisième élément d'analyse est la rareté du temps en tant que facteur de production dans l'espace universitaire, et plus particulièrement l'occidental. L'évolution du système académique s'est en effet accompagnée de la diversification comme de l'augmentation en volume des responsabilités de l'universitaire. Est d'abord à souligner la massification, parfois appelée démocratisation de l'enseignement, ainsi que la marchandisation de la formation universitaire transformée en un service commercial parmi d'autres pour comprendre cette rareté. À quelques très rares exceptions près, que constitue une certaine aristocratie académique jouissant d'une charge annuelle minimale d'enseignements et responsable de la formation d'un nombre très restreint d'étudiants, la majorité des universitaires délivrent individuellement entre quatre et six cours par année à une large population d'étudiants.

L'augmentation de l'effectif étudiant s'accompagne en outre de l'émergence de problèmes nouveaux dont la gestion exige un temps supplémentaire à accorder à la nouvelle génération d'apprenants. C'est le cas avec les demandes de révision de notes, d'écriture différée d'examens, d'identification des cas de plagiat et d'administration des preuves de ce plagiat, pour citer quelques exemples. La massification de la population estudiantine se double en outre d'une augmentation considérable du nombre d'étudiants du premier cycle comme du deuxième ou troisième cycle. L'accroissement de cette dernière catégorie d'apprenants est tout aussi chronophage pour les universitaires. Il en

est ainsi car leur encadrement impose, contrairement à la formation des étudiants du premier cycle, une interaction directe et fréquente qui abolit nécessairement la médiation des assistants d'enseignements, sur lesquels s'appuient souvent les professeurs les plus privilégiés. La lecture et la correction de projets de recherche, de chapitres de thèses de fin de premier cycle, de maîtrise ou de doctorat rognent une partie du temps précieux qui pouvait être alloué à l'écriture de ses propres articles et ouvrages, même si dans quelques cas la proximité de la recherche de l'encadreur avec celle de son étudiant permet à celui-là d'alimenter sa propre réflexion. Témoignant de cette réduction du temps pour soi, une professeure d'anthropologie dans l'une des plus prestigieuses universités américaines nous informait ainsi :

Il y a des périodes de l'année où sur deux mois, voire un peu plus de deux mois, nous sommes obligés de sortir du lit à 5 h 00 pour nous mettre au travail au plus tard à 5 h 30. Nous lisons et corrigeons les travaux parce que c'est la période où les étudiants commencent à accélérer la cadence parce qu'ils savent que le dépôt des thèses approche, et qu'ils ont intérêt à finir s'ils ne veulent pas s'inscrire pour une session supplémentaire. Car Dieu sait que ça coûte cher ici. Selon nos obligations de la journée, nous suspendons la correction le plus tard possible pour aller à une réunion de comité ou pour enseigner. On revient de ces activités et on se remet à la correction jusqu'à 23 h 00 voire minuit. Il n'y a que les moments de repas qui nous en éloignent et parfois même, si nous sommes seuls, nous mangeons en lisant des travaux. Notre propre agenda de recherche, il nous faut l'oublier pour un bon temps. On a à peine le luxe de corriger les épreuves d'un article pendant cette période de folie.

Au temps consacré à l'encadrement direct de ses propres étudiants s'ajoute celui, croissant, à dévouer aux tâches d'ordre administratif. La complexification de l'enseignement supérieur, sa marchandisation par le fait de la concurrence féroce à laquelle se livrent les établissements, sa massification et sa diversité obligent à une inventivité constante. Une inventivité qui est d'autant plus à maintenir que l'enseignement supérieur contemporain n'est plus régi par la conception humboldtienne de l'université, considérée jadis comme un espace de production d'une minorité de citoyens éclairés (Charle & Verger 2017). Aujourd'hui, la mission de cette institution est, sous l'effet de la compétition internationale, de produire à grande échelle des cohortes de professionnels et spécialistes prêts à être absorbés sans formation additionnelle par un marché de l'emploi de plus en plus compétitif. Les universités se trouvent évaluées sur la base du nombre de leurs diplômés qui intègrent le marché de l'emploi et du

revenu annuel que ces derniers tirent de leurs diplômes. D'où les publicités auto-promotionnelles affichées sur les sites internet universitaires avec la présentation des nouveaux docteurs ayant obtenu un poste d'enseignant permanent ou des anciens étudiants ayant imprimé leur marque dans un secteur professionnel donné.

La préoccupation contemporaine de développer un espace collectif qui reflète et soit respectueux de la diversité sexuelle et ethno-raciale de la communauté nationale, pour donner juste deux exemples, finit aussi par assigner au corps professoral des tâches supplémentaires. Ces tâches incombent généralement à des comités ad hoc dont les enseignants constituent des acteurs de proue, souvent par leur propre insistance, parfois à la demande de l'administration centrale. Et parce que ces tâches impliquent aussi une révision du curriculum en vue d'inclure dans l'enseignement les expériences de groupes sexuels, ethniques, raciaux qui étaient jadis exclues du cadre d'interrogation des chercheurs, et parce qu'elles supposent aussi parfois l'élaboration de nouvelles politiques intérieures, elles en deviennent tout aussi chronophages.

Ainsi, l'investissement dans les tâches d'ordre administratif se fait nécessairement aux dépens des activités strictement liées à la recherche académique et à l'enseignement.

Une ethnographie scrupuleuse du processus de recrutement dans n'importe quelle université représentative du type d'institution offrant les trois cycles de formation permet de mesurer la justesse de cette analyse. Le processus d'audition des candidats est en effet un moment d'évaluation de leurs réalisations en termes de recherche – et accessoirement d'enseignement – et de leurs projets de développement en tant que chercheur. Au sein d'un comité de sélection, bien avant l'audition des candidats et au moment de l'entretien, les questions qui préoccupent les membres du jury sont de quatre ordres essentiellement. Le premier a trait à l'identité des périodiques et des maisons d'éditions où les candidats ont publié jusqu'à la date de leur candidature. Le comité chargé de l'établissement de la liste courte débat au préalable de l'équivalence qualitative des revues ou maisons d'éditions dans lesquelles ont paru les publications des candidats susceptibles d'être recrutés ainsi que de l'originalité de leurs recherches. Le deuxième est relatif au(x) champ(s) de recherche des candidats en lice. Le troisième à l'évaluation de la compétitivité intrinsèque des programmes de recherche des candidats souvent jaugés à l'aune du nombre de bourses de recherche (post) doctorale que leur ont valu ces programmes et du prestige accordé à ces bourses dans le monde universitaire. Le quatrième est

plutôt prospectif. Il a trait au calcul de la probabilité d'intégrer dans le département un candidat susceptible de se renouveler intellectuellement, d'une part, et de laisser sa marque au sein de sa discipline, d'autre part. Souvent les questions suivantes sont posées au moment de l'élaboration de la liste courte et au cours du face-à-face avec les candidats : en quoi leurs recherches redéfinissent-elles l'orientation de leurs champs de spécialisation ou révèlent-elles cette potentialité ? Dans quelle(s) direction(s) envisagent-ils d'orienter leurs programmes de recherche dans les cinq à dix prochaines années ? Rarement, ou sinon seulement accessoirement, l'engagement communautaire des candidats au cours de leurs années de formation doctorales détermine-t-il le choix du comité de recrutement. D'avoir été secrétaire général de l'Association des étudiants de linguistique, par exemple, n'ouvre accès à un poste permanent que si le candidat s'est parallèlement distingué par un parcours académique d'excellence ou est en compétition avec un candidat au parcours universitaire également exceptionnel qui n'a cependant jamais assumé la moindre responsabilité administrative tout au long de sa formation.

En somme, faire la différence en tant qu'universitaire dans l'institution académique contemporaine, c'est attester avant tout de la visibilité internationale de sa propre recherche ; ce qui exige énormément de temps. C'est dire donc qu'investir dans des tâches qui ne sont pas à capitaliser dans le cadre de sa propre recherche, et accessoirement de son enseignement, revient à sacrifier ou en tous les cas à ralentir sa propre activité de recherche, laquelle fonde de plus en plus l'identité de l'universitaire.

La prééminence de l'activité de recherche dans le cadre de la promotion professionnelle, du moins au sein du système universitaire occidental, se révèle à travers une série de mesures compensatoires instaurées dans la plupart des universités nord-américaines qui offrent les trois cycles de formation. Parmi ces mesures, la réduction de la charge d'enseignement ou des tâches administratives. Parfois des dégrèvements directs de cours sont offerts au récipiendaire d'une bourse ou d'une subvention de recherche ou à un enseignant ayant exercé la fonction de directeur de département ou de centre. Celui-ci, par exemple, une fois son mandat terminé est exonéré de toutes ou d'une partie de ses obligations d'enseignement pendant une période donnée, et le temps qu'il aurait dû leur consacrer est alloué à la réalisation de son projet de recherche. La compensation consiste parfois en une enveloppe financière dont il dispose à son gré pour couvrir des dépenses qui sont reliées à la réalisation de ce projet de recherche : ainsi le recrutement d'assistants de recherche, l'organisation d'ateliers de

recherche ou de symposium, la participation à des rencontres scientifiques. Un fait tout aussi révélateur dans le cadre des négociations entre les autorités administratives universitaires et les associations de professeurs est la demande fréquemment formulée par ces dernières de réduction de la charge d'enseignement et de baisse du ratio enseignant/étudiants. Il serait d'ailleurs superflu de mentionner la tentation des universités elles-mêmes de s'enorgueillir de leur faible ratio enseignant/étudiant (devenu soit dit en passant un des critères du classement mondial des universités) et des différentes opportunités offertes aux professeurs de bénéficier de congés de recherche ad hoc en supplément de l'année sabbatique qui est devenue un acquis dans les universités nord-américaines. Or à l'inverse, ni les associations de professeurs ni les universités ne se prononcent publiquement en faveur de mesures qui exonèrent officiellement un membre du corps professoral d'activités de recherche. Alors qu'une réduction de l'activité d'enseignement est accompagnée d'un protocole discursif et sanctionnée par des moyens qui l'associent à l'excellence académique, la réduction de l'activité de recherche est plutôt présentée comme une décélération circonstancielle. Celle-ci est excusée, mais rarement justifiée, sauf à résulter de la part de l'universitaire concerné d'un sacrifice provisoire de sa propre ambition scientifique à la demande de son université. Qu'il en soit ainsi laisse clairement indiquer qu'au vu de l'orientation dominante du système universitaire actuel, l'activité de recherche est (devenue) le fondement de la légitimité académique et de l'identité universitaire.

C'est donc à la lumière des trois éléments relevés dans les pages précédentes que nous suggérons que soit analysée la propension de la diaspora à répondre spontanément à l'injonction de s'engager en faveur de l'université africaine par des formes d'actions qui relèvent davantage du soutien matériel que du soutien à visée promotionnelle. En raison de sa rareté, le temps, qui est probablement leur principale ressource dans le cadre de la construction de leur identité d'universitaire, est moins susceptible d'être partagé. La mise à la disposition d'autrui d'articles de revues ou d'informations académiques disponibles à moindres frais s'avère donc préférable à la lecture de textes et la rédaction de lettres de recommandation.

Qui profite de quelle forme de soutien ?

La rationalisation de la distribution des ressources dont dispose la diaspora selon le niveau de leur rareté en Occident préside-t-elle également à la sélection des collègues qui en bénéficient ? Le rang académique rend-il les collègues en

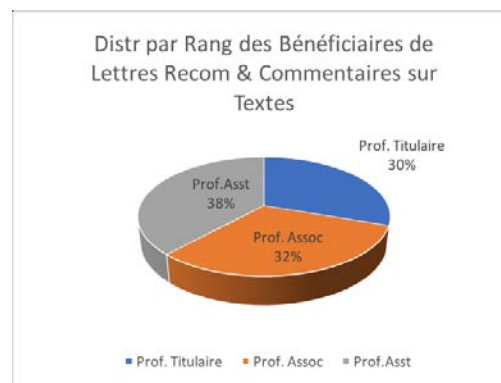
poste en Afrique inégalement éligibles à une forme donnée de soutien de la part de la diaspora ? Par quoi se caractérisent de manière générale les bénéficiaires des ressources de la diaspora ?

La pertinence de ces questions est à jauger à deux aunes en particulier. La première réside dans le présupposé même de la littérature sur l'engagement de la diaspora en faveur du continent. Ce présupposé entend que l'université africaine souffre d'une carence en ressources variées qui justifierait que la diaspora dotée, elle, de ressources supérieures par le fait de sa position géographique puisse l'aider à combler son déficit. La deuxième a trait à la théorie de Merton qui, à travers son concept du « *Matthew Effect* », suggère que l'univers académique est traversé par les mêmes inégalités de chances que la société dans son ensemble. Selon leur rang et leur distinction académiques, les universitaires ne jouissent pas d'un accès égal aux ressources distribuées dans leur milieu professionnel. Au sein de ce milieu aussi, souligne le sociologue américain, l'effet du classement est de doter davantage ceux qui sont déjà mieux classés. En clair, l'on donne davantage aux chercheurs qui en ont déjà plus. Si tant est que le défi majeur de l'université africaine est de ne pas être seulement un espace où œuvre une poignée d'individualités excellentes, mais de devenir le lieu d'opération d'une excellence collective, l'adhésion au « *Matthew Effect* » ne devrait pas constituer pour la diaspora le choix à privilégier dans le cadre de sa démarche de servir l'Afrique. Les données statistiques collectées par nos soins offrent des indications utiles en ce qui concerne cette préoccupation.

L'une des traductions les plus évidentes du classement universitaire dans nos pays d'enquête est la distinction de rang. Dans ce classement, le bas de la hiérarchie est occupé par les professeurs assistants. En réitérant notre idée initiale qu'une inégalité de qualité d'investissement caractérise les trois formes de soutiens que la diaspora apporte aux universitaires du continent, il ressort des données d'enquête quantitatives que les professeurs assistants bénéficient surtout des formes de soutiens à la valeur ajoutée la moins élevée. En effet, 48 pour cent des soutiens qu'ils reçoivent consistent en des ouvrages et articles. En y ajoutant le soutien à but informationnel qui est de près de 10 pour cent, ce pourcentage représente plus de la moitié des ressources qui leur parviennent de la diaspora. À l'inverse, la part des soutiens à visée promotionnelle qui leur sont apportés, soit les lettres de recommandation ainsi que la lecture à titre amical de textes à soumettre pour évaluation, s'élève à 39 pour cent de l'ensemble.



La comparaison des volumes du soutien à visée promotionnelle reçu par les universitaires locaux selon leur rang mérite d'être établie en raison des tendances qu'elle révèle. S'il est juste de postuler que le renforcement d'une organisation donnée nécessite prioritairement l'amélioration de la performance de ses éléments les plus faibles, les ressources à valeur ajoutée élevée qui circulent de la diaspora vers l'Afrique devraient d'abord cibler les enseignants-chercheurs occupant le bas de la hiérarchie. Or les données de notre enquête indiquent une tendance plutôt inverse. L'accès des professeurs assistants aux ressources les plus significatives de la diaspora est proportionnellement moindre que celui de leurs collègues de rang supérieur aux mêmes ressources. En effet, parmi les enseignants-chercheurs qui déclarent avoir bénéficié de cette catégorie de ressources, 38 pour cent occupent le rang d'assistants-professeurs. Les professeurs titulaires constituent 30 pour cent de ces bénéficiaires et les professeurs associés (32 %).



D'après ces chiffres, il n'existe pas, à première vue, une inégalité significative entre les rangs professoraux quant à l'accès aux formes de soutien les plus propices au renforcement du statut de chercheur. Il semblerait donc que la diaspora dispense de manière presque équitable ses ressources aux différents groupes d'enseignants-chercheurs, avec même un léger avantage pour les professeurs assistants. Toutefois, à y regarder de plus près, cette conclusion devrait être reconsidérée si on rapporte chacune de ces proportions et les chiffres absolus qu'elles représentent au nombre total d'enseignants-chercheurs pour chaque rang professoral. Pour mémoire, rappelons que 45 des répondants, soit 24.4 pour cent de la population d'enquête, occupaient le rang de professeur titulaire ; 64 d'entre eux soit 34.7 pour cent celui de professeur associé et enfin 75 d'entre eux 40.7 pour cent celui de professeur assistant. Évaluées à la stricte mesure du nombre total de professeurs dans chaque rang, les chances d'accès aux ressources à valeur ajoutée forte qui parviennent de la diaspora à l'Afrique sont d'autant plus élevées que l'universitaire en Afrique se prévaut du rang de professeur titulaire. Elles se réduisent ensuite très légèrement lorsqu'on passe du grade de professeur adjoint à celui de professeur associé. En proportion, 60 pour cent des professeurs titulaires tirent profit de ces ressources tandis que 44 pour cent de leurs collègues s'identifiant comme professeurs associés et 45 pour cent des professeurs assistants en ont été bénéficiaires.

Ces données confirment partiellement l'intuition théorique mertonienne traduite par « *Matthew Effect* », même si la quasi-égalité d'accès des professeurs assistants et des professeurs associés aux ressources à visée promotionnelle laisse supposer qu'il est un seuil où l'effet de classement n'opère plus ou pas encore. Mais visiblement, cet effet est réel dès l'instant qu'un enseignant-chercheur atteint le rang de professeur titulaire. Il ne faudrait pas mésinterpréter cette dernière idée comme étant l'affirmation par nous d'une stricte équivalence entre le rang de professeur assistant et celui de professeur associé. La différence de salaire, l'insécurité et la vulnérabilité professionnelle qui accompagnent l'occupation du rang de professeur assistant, pour n'en mentionner que deux exemples, sont là pour nous le rappeler. Pour rendre compte de l'effet décisif de la promotion au rang de professeur titulaire sur l'accès aux ressources en question, il faut surtout commencer par prêter attention aux symboles qui sont attachés à ce rang dans le contexte universitaire africain, et plus particulièrement celui de l'aire anglophone. Une fine ethnographie de cet espace universitaire révèle comment des privilèges purement symboliques sont distribués entre enseignants et surtout profitent très majoritairement aux professeurs titulaires. Au Ghana et au Nigeria, des signaux sont multipliés à

volonté pour rappeler à la communauté académique la supériorité de cette catégorie d'enseignants-chercheurs. Des places de stationnement, des toilettes, ou des tables de restaurants leur sont attribuées prioritairement sinon exclusivement. Un observateur extérieur bien instruit de la logique de délimitation des frontières symboliques réalise très aisément l'inégale distribution dans l'espace académique du pouvoir dont les professeurs titulaires sont les principaux bénéficiaires. D'ailleurs, à considérer la pertinence de la théorie bourdieusienne de la conversion d'une forme de capital en une autre, nos observations des milieux universitaires nigérian et ghanéen confirment qu'elle est encore bien d'actualité dans certaines régions du monde. En effet, le pouvoir purement académique associé au rang de professeur titulaire est prompt à se transformer en pouvoir administratif. Les postes de directeur de département, d'instituts ou de centre de recherche, ceux de doyens, de vice-doyen ou même de recteurs (*Vice-Chancellor*) sont essentiellement pourvus sur la base du classement dans la hiérarchie académique. Les professeurs assistants surtout et les professeurs associés, dans une moindre mesure, en sont donc largement exclus, sauf pour eux à évoluer dans un environnement où les professeurs titulaires sont très rares ou très faiblement intéressés par ces titres. Or sur la base de nos observations, ces situations ne sont pas légion. Le cas d'exception est le département de sociologie étudié au Sénégal. Il en est ainsi parce que sa création relativement récente (1990) a ralenti le processus de formation d'un corps enseignant comprenant un nombre significatif de professeurs titulaires. Dans le cadre général de notre recherche, aucun professeur assistant n'a été promu à l'un de ces postes de pouvoir, et seulement quatre professeurs associés, dont deux au Sénégal ont eu à les occuper, alors que treize professeurs titulaires ont exercé cette responsabilité.

La concentration de pouvoir académique et administratif entre les mains des professeurs titulaires renforce clairement leur attractivité pour la diaspora. Ou plus précisément elle accroît leurs chances de s'imposer comme interlocuteurs directs de leurs collègues expatriés pour autant que ces derniers expriment un intérêt de s'investir professionnellement en Afrique. Les entretiens effectués avec nos collègues en attestent clairement. De la base au sommet de la pyramide professorale, les occupants s'accordent sur le même constat. Un professeur assistant en linguistique africaine au Ghana témoigne ainsi :

Quand des collègues étrangers arrivent ici, la première personne avec laquelle ils entrent en contact c'est le directeur du département. Même si c'est toi qui connais ce collègue en personne, tu te sens le devoir et la responsabilité de lui présenter le directeur ou le doyen. Parce qu'il arrivera un moment où il devra

avoir besoin de les voir pour obtenir un accès à telle chose ou à telle personne. Or toi, de ta position de simple jeune professeur assistant, tu ne pourras pas le lui offrir. On peut même supposer que jamais il n'aura besoin de faire la connaissance de ton directeur. Mais d'une manière ou d'une autre celui-ci apprendra qu'un visiteur était là et ne lui a pas été présenté. En tant que jeune enseignant, tu n'as pas envie de heurter la susceptibilité de tes collègues seniors.

De sa position plus élevée, un professeur titulaire de lettres en poste au Sénégal offre un témoignage dont le contenu recoupe l'essentiel du précédent. Comparant l'université à une maison, il souligne qu'elle tient parce qu'il y a des principes, des règles et des personnes qui veillent à ce que ces principes et règles soient respectés :

Il y a beaucoup de collègues africains... je ne les connaissais même pas. Ils sont arrivés ici de leur plein gré. Ou je reçois un email à l'avance pour une demande de rendez-vous, ou ils viennent frapper à ma porte spontanément... À mon avis, ceci est normal, ça fait partie du protocole. Alors, selon leurs besoins, je deviens leur principal interlocuteur, parce que j'étais directeur. Ou je les mettais en contact avec des personnes qui sont susceptibles de leur être utiles. Parfois, c'est le bibliothécaire de notre unité, parfois c'est le service des archives. Je les emmène voir la bibliothèque et leur présente le bibliothécaire à qui je demande de leur laisser consulter tous les documents disponibles ou de les aider à les localiser. Parfois c'est à l'un de nos meilleurs étudiants au doctorat que je demande de les assister dans leurs démarches. Ces collègues-là, pour la plupart, réalisent ce que j'ai fait pour eux. Beaucoup montrent de la gratitude, alors quand je les sollicite une fois, deux fois, ils réagissent souvent très rapidement. Ils sont prêts à donner beaucoup de leur temps, parce qu'ils savent qu'ils m'en ont pris beaucoup aussi.

Enfin, dans le cadre de nos entretiens effectués parmi les membres de la diaspora universitaire en Amérique du Nord, divers témoignages apportent une perspective éclairante pour la compréhension de la surreprésentation des professeurs titulaires dans l'accès aux ressources à visée promotionnelle. Ce qu'ils révèlent, c'est l'effet de l'encastrement (ou enchâssement) dans un réseau professionnel international, d'une part, et dans un cercle domestique d'influence, d'autre part, sur les probabilités d'accès aux ressources de qualité qui proviennent de la diaspora. C'est ainsi qu'un professeur d'histoire méditant sur sa propre expérience comprend que des requêtes telles que la lettre de référence ou la lecture à titre amical d'un texte proviennent davantage de collègues avec lesquelles on peut se prévaloir d'une certaine proximité. Il estime que plus on se sent proche d'un

collègue, plus on se sent le courage de solliciter beaucoup de son temps. Les plus jeunes enseignants-chercheurs en Afrique se confrontent à plusieurs obstacles à ce propos. Pour commencer, ce sont ceux que l'on voit le moins possible dans les conférences internationales où la probabilité de rencontrer leurs compatriotes de la diaspora est plus élevée. Partant, ils sont moins susceptibles que leurs collègues plus gradés d'avoir produit un texte très avancé qui pourrait faire l'objet de commentaires ou critiques substantielles avant de passer à l'étape de la soumission pour publication :

Vous connaissez la routine. Vous êtes à un congrès, vous présentez votre communication. Trois, quatre personnes lèvent la main, font des commentaires brefs et vous posent des questions. Quand la séance est levée, vous vous dirigez vers elles, si elles ne viennent pas vers vous, pour échanger deux mots de plus sur votre texte, vous demandez éventuellement leurs emails. Le contact est comme ça établi, et c'est à vous de le nourrir dans le temps, jusqu'au jour où vous vous sentez à l'aise pour lui dire « Tenez, accepteriez-vous de lire un article sur lequel je travaille ? ». Puis ça passe éventuellement à l'étape, « Accepteriez-vous de me recommander pour telle bourse ? ».

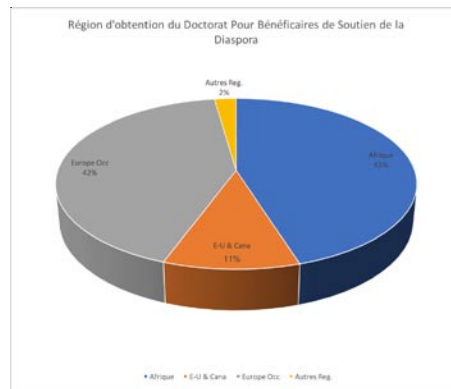
Un autre handicap, selon lui, est que dans le cadre de leurs séjours professionnels en Afrique, les membres de la diaspora se trouvent souvent introduits dans des cercles de collègues formés des membres les plus gradés du département, même si ces expatriés sont eux-mêmes professeurs assistants dans leur pays d'installation. Mais c'est comme si le fait de provenir d'une université occidentale ou simplement de bénéficier du statut de visiteur s'était transformé en plus-value et donnait automatiquement à ces professeurs assistants expatriés le droit de recevoir un traitement égal à celui des membres de ce cercle. À moins qu'eux-mêmes, fortement nourris des pratiques culturelles occidentales d'autopromotion, aient délibérément choisi d'interagir avec les plus gradés de leurs collègues en Afrique dans l'espoir de s'imposer auprès d'eux comme des interlocuteurs de premier ordre. Suivant ces deux logiques de cooptation et d'autopromotion, l'interaction quotidienne des universitaires de la diaspora avec leurs homologues de l'intérieur occupant les rangs académiques inférieurs devrait être largement limitée à ceux d'entre ces derniers qui auraient déjà été adoubés par des collègues plus gradés.

Les extraits d'entretiens qui précèdent offrent une variété d'éléments pour mieux comprendre la distribution inégale de l'accès aux ressources de qualité en provenance de la diaspora selon le rang professoral. Plus ou moins complémentaires, ils rendent compte de l'importance de l'enclassement, de

l'effet de classement et de la réciprocité (donc le contre-don) dans cette dynamique. Le pouvoir associé au rang et à la position administrative semble jouer un rôle décisif. Il contribue à déterminer le degré d'enchâssement dans les réseaux professionnels internationaux et locaux, et même l'échelle de l'effet de classement. La création récente de certains départements, qui en conséquence ne comptent pas encore sinon très peu de collègues de rang universitaire supérieur, fait qu'exceptionnellement des professeurs assistants ou associés se prévalent de ces postes de pouvoir. Ainsi, une poignée de professeurs de rang inférieur se sont retrouvés intégrés aussi bien, voire mieux que des collègues plus gradés dans des réseaux de pouvoir.

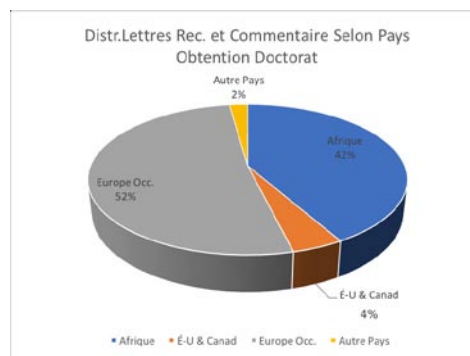
Lieux de formation doctorale et accès aux ressources de la diaspora

La concentration dans les pays occidentaux, et plus particulièrement américains et européens, des moyens d'accès à la visibilité internationale, est admise par la quasi-totalité des observateurs du champ universitaire. D'une part, les revues qui font autorité sont inégalement distribuées entre pays et mêmes continents. D'autre part, les universités qui dominent le classement mondial sont pour la plupart implantées en Amérique du Nord et en Europe. Et pour être encore plus précis, elles sont situées dans une poignée de pays de ces régions : les  tats-Unis, la Grande Bretagne et le Canada en particulier se taillent la part du lion. Face à ce constat, la question s'est posée de savoir si la différence de lieu de formation doctorale engendre à son tour une inégalité d'accès aux ressources à forte valeur ajoutée offertes par la diaspora. On en conjecturerait logiquement que les enseignants-chercheurs locaux qui ont effectué leurs études doctorales en Afrique bénéficieraient proportionnellement, voire dans l'absolu, d'un moindre soutien de la diaspora africaine. Sur le plan statistique, la répartition de ce soutien rend compte, en effet, d'écarts entre universitaires formés en Afrique et ceux formés hors du continent. En ne distinguant nullement entre les formes de soutien, et en répartissant ces enseignants-chercheurs par zones géographiques majeures de formation, on constate que parmi tous les répondants qui se prévalent d'un quelconque soutien (soit 133 d'entre eux), les universitaires formés en Afrique sont les plus nombreux. C'est, en effet, le cas pour 45 pour cent d'entre eux. Parmi ceux formés en Amérique du Nord ( tats-Unis et Canada), environ 11 pour cent sont dans cette situation. Parallèlement, 42 pour cent des sujets qui s'en prévalent affirment avoir soutenu leur thèse de doctorat dans une université d'Europe occidentale, contre 2 pour cent de leurs homologues formés ailleurs que dans les zones géographiques mentionnées.



À la lumière de ces chiffres, il est permis d'affirmer qu'avoir été formé dans un programme doctoral en Afrique ne paraît pas constituer un obstacle à l'accès au soutien de la diaspora. Il semble plutôt que ce soit le contraire.

Toutefois, si on se focalise sur les ressources à valeur ajoutée élevée, à l'exclusion des autres ressources, une modification sensible de cette hiérarchie se fait jour. L'on remarque en effet une diminution conséquente du nombre d'enseignants-chercheurs en poste en Afrique qui tirent profit de cette forme précise de ressources en provenance de la diaspora. En effet, seulement 91 des répondants indiquent avoir bénéficié de ces ressources. Au sein de cet échantillon démographique, environ 41 pour cent des enquêtés ont obtenu leur doctorat d'une université africaine, 4 pour cent ont été formés dans une université américaine ou canadienne, 52 pour cent une université d'Europe occidentale, et 2 pour cent ont été consacrés docteurs par une université située ailleurs que dans l'une des trois zones mentionnées.



À première vue, on peut déduire de ces statistiques qu'une formation effectuée en Europe occidentale est bien plus bénéfique quant à l'accès à ces ressources qu'une formation en Afrique, voire en Amérique du Nord. Mais à y regarder de plus près, on se rend compte qu'être formé en Afrique constitue dans l'absolu un désavantage par comparaison avec le fait d'avoir obtenu son doctorat d'une université nord-américaine ou européenne. Pour en faire la preuve, rappelons pour commencer que 51 pour cent de la population totale de notre enquête a été formée dans un programme doctoral offert en Afrique. Seulement 2 pour cent de cette population est titulaire d'un doctorat attribué par une université américaine ou canadienne, et en additionnant le nombre de chercheurs-enseignants formés dans les deux anciennes puissances coloniales (France et Grande Bretagne) – soit une proportion qui s'élève à environ 18 pour cent – et le nombre de docteurs d'une université européenne quelconque, la proportion de sujets formés en Europe dans son entièreté est précisément de 37,8 pour cent. À la lumière de ces chiffres, force est alors de conclure que le fait d'être formé en Amérique du Nord ou en Europe occidentale est plus bénéfique que celui d'avoir effectué ses études doctorales en Afrique. Proportionnellement plus nombreux que les docteurs qui se classent dans la première catégorie, les chercheurs ayant passé leur doctorat en Afrique sont cependant moins susceptibles de tirer profit des ressources à haute valeur ajoutée qui proviennent de la diaspora.

Ce résultat suggère, a priori, que l'effet de classement ne renvoie pas seulement à la position qu'occupe un universitaire en poste en Afrique dans le champ de pouvoir administratif. Il ne ressortit pas exclusivement non plus à son rang académique sur l'échelle des grades. Il procède en outre du capital de prestige associé dans le jugement de la communauté des chercheurs à la zone géographique où il a été formé. On peut se demander si ce jugement lui-même relève strictement d'un stéréotype négatif sur les universités africaines au sein de la diaspora par opposition à un stéréotype plus positif sur les universités américaines et ouest-européennes en particulier. Ces stéréotypes existent probablement au vu de la trajectoire des universitaires expatriés qui non seulement sont partis se former hors d'Afrique, mais ont ensuite fait le choix d'y exercer leur profession. Qui plus est, nombreux sont les témoignages qui attestent de la prégnance d'un tel stéréotype. Dans une section précédente intitulée « Crise universitaire et accélération de la dynamique migratoire », nous en avons déjà relevé quelques exemples.

Mais au-delà de ce stéréotype, d'autres facteurs plus structurels interviennent, qui transcendent donc les imaginaires des allocataires comme des allocateurs

des ressources en question ici. Nos observations et entretiens au Ghana, au Nigeria, en Éthiopie et au Sénégal, ainsi que nos expériences du système universitaire nord-américain, nous ont offert l'opportunité de prendre conscience d'un certain décalage relatif à la formation dispensée aux étudiants de doctorat entre les deux hémisphères. Les programmes de doctorat bien réputés des universités américaines intègrent une pratique formelle dont la vertu, pour ce qui concerne l'accès éventuel des doctorants à des ressources disponibles hors de leur sphère universitaire immédiate, est largement reconnue. Cette pratique consiste à encourager et faciliter le tête-à-tête entre chaque étudiant et tout professeur qui est invité à donner une conférence dans le département où celui-ci est en formation. Le but étant de développer en l'étudiant une habilité intellectuelle fort utile dans la construction de sa future carrière professionnelle, à savoir présenter de manière efficiente sa propre recherche à tout individu qui ne fait pas partie de son cercle restreint de mentors. Par cet effort aussi, le doctorant est amené à multiplier ses chances d'élargir son réseau d'interlocuteurs et donc de diversifier la provenance des ressources à valeur ajoutée élevée dont il peut bénéficier à l'avenir. Or cette pratique formelle n'a été observée dans aucun des milieux universitaires africains de notre recherche. Tout au plus y avons-nous constaté ce que nous définirions comme mise en contact accompagnée. Par ce concept, nous entendons un privilège accordé à un doctorant particulier que son directeur de thèse invite à une rencontre privée avec un professeur en visite dans son département. Une telle pratique ne participe pas structurellement de la formation des doctorants, elle est exclusive parce que réservée à une poignée d'étudiants. Partant, cette pratique ne favorise pas l'accès de la totalité d'une même cohorte de doctorants aux ressources à haute valeur ajoutée qui proviendraient de la diaspora universitaire africaine.

Conclusion

Quatre remarques conclusives se sont imposées à la suite des analyses précédentes.

- La première est que l'intérêt manifesté au cours des quinze dernières années pour l'investissement de la diaspora académique dans l'université africaine fait écho à une longue histoire de dépendance de cette institution. Depuis au moins treize siècles, la pensée africaine dite académique s'est développée à partir d'épistémologies clairement extérieures aux sociétés africaines. L'épistémologie arabe d'abord, européenne ensuite, a tour à tour marqué et informé les modes de production et de transmission du savoir sur le continent. En plus d'avoir emprunté l'écriture et les langues européennes, l'Afrique s'est fortement appuyée sur les expertises intellectuelles en provenance du Moyen-Orient, du Maghreb, du Machrek et de l'Europe pour faire fonctionner les institutions académiques qui ont éclos sur son sol. Qui plus est, elle s'est aussi largement servie des ressources matérielles telles que papier et livres inventés ou conçus sur ces terres pour donner forme et continuité au savoir élaboré par ses propres ressortissants. Pendant longtemps d'ailleurs, même le contenu du savoir produit sur le continent semblait davantage s'aligner sur les préoccupations scientifiques et politiques des sociétés arabes et européennes que sur celles des populations africaines. Dans un court article, Babacar Sall (1990) montre comment jusqu'au début des années 1980, plus spécifiquement dans les lettres ainsi que dans les sciences humaines et sociales, les sujets de recherche développés par les universitaires africains en poste au Sénégal portaient davantage sur des réalités et phénomènes européens qu'africains. La politique d'africanisation de la production intellectuelle et du corps professoral élaborée au tout début des années 1960 dans la plupart des pays de notre enquête devait mettre près de deux décennies pour orienter définitivement la recherche et l'enseignement vers les demandes des sociétés africaines. Une crise protéiforme (qui s'est manifestée aussi bien sur le plan économique que sur

les plans politique et social) s'est étendue à l'espace universitaire avant même que celle-ci ait pu atteindre son autonomie et sa pleine maturité. Ayant sapé le moral des enseignants-chercheurs et plombé la vocation de bien des citoyens destinés à la recherche et à l'enseignement de mettre leur expertise prioritairement au service de l'Afrique, cette crise a accéléré le phénomène de la migration de l'élite intellectuelle. Ainsi a-t-elle obéré les ressources humaines sur lesquelles comptait s'appuyer le continent pour se hisser au même niveau de développement que les sociétés occidentales. Prenant acte de la quasi-irréversibilité d'une telle dynamique migratoire, les États africains, soutenus financièrement par des organisations étrangères non gouvernementales ainsi que des États occidentaux, et confortés théoriquement par des recherches universitaires de plus en plus consensuelles sur les possibilités de transformation de la « fuite des cerveaux » en gains pour les pays de départ, misent dorénavant sur l'engagement de cette diaspora en vue de parvenir au redressement scientifique et donc économique de l'Afrique. Par l'expression de ce nouveau besoin, l'Université africaine avance cependant vers une autre forme de dépendance. Elle passe de la mise sous tutelle de l'Occident à un besoin d'Africains dont les caractéristiques essentielles sont d'être dépositaires d'un savoir portant particulièrement le sceau de l'Occident, d'être rattachés institutionnellement à des universités occidentales et de devoir envisager leur engagement en faveur de l'Afrique en fonction des contraintes et modes d'évaluation professionnelles en vigueur dans le système universitaire occidental. Autant de contraintes et prérogatives qui font que leur investissement en Afrique adviendra seulement lorsqu'ils se seront déjà acquittés de leurs obligations et devoirs dans leurs institutions de rattachement et une fois qu'ils auront le sentiment d'avoir renforcé leur position au sein de l'espace universitaire occidental. Autant dire que l'Afrique recevra d'eux le résidu du temps et des ressources qu'ils auront mobilisés pour les besoins de leur propre université de rattachement. Sous cet angle, il est permis de se demander si le besoin de diaspora, quoique légitime, est une exigence raisonnable et pragmatique au regard de l'ampleur des défis qui se posent à l'université africaine contemporaine.

- La deuxième remarque conclusive est que le besoin de diaspora et surtout l'intervention de cette communauté d'universitaires sont visiblement concurrencés par la contribution d'une population de chercheurs originaires du monde occidental. En effet, pendant qu'ils s'associent avec la diaspora

et tirent profit de leurs ressources, les universitaires du continent préservent des relations avec des collègues originaires d'autres continents que l'Afrique. Pour bon nombre d'entre eux, ces collègues étrangers sont demeurés les vecteurs de leur accès à l'espace académique dit international. C'est par leur intermédiaire qu'ils publient dans des maisons d'édition et des revues fondées et gérées en Occident, et donc, considérées comme « internationales ». Le niveau relativement élevé d'intervention de la diaspora, pourtant faiblement représentée dans les universités occidentales par comparaison avec celui des chercheurs européens et américains, offre des indices fiables sur la capacité du patriotisme à inspirer des actions profitables au continent. Mais il faudrait peut-être s'engager dans une analyse, la plus fine possible, des profils des universitaires occidentaux qui se prévalent de relations professionnelles en Afrique pour mieux en rendre raison. Il pourrait s'avérer, par exemple, qu'au contraire de la diaspora, ces chercheurs occidentaux avec lesquels leurs collègues africains du continent entretiennent des relations, jouissent de positions de pouvoir académique dans leurs propres institutions. Le cas échéant, la fortune de l'université africaine s'accroîtrait avec la multiplication des Africains à des postes de pouvoir dans les universités occidentales.

- La troisième remarque conclusive est qu'une inégalité de fait caractérise l'engagement de la diaspora dans l'université africaine. Le monde universitaire, comme bien des espaces sociaux, fonctionne sur la base d'un classement qui tend à reproduire le fossé entre ceux qui sont au sommet et ceux qui se trouvent au bas de l'échelle. Comme le soulignait Merton, les mieux classés sont toujours les plus susceptibles de recevoir davantage. La diaspora ne soutient pas à la même échelle, ni avec les mêmes ressources, tous les collègues du continent qui pourraient la solliciter. C'est en fonction du pouvoir et de la position (dans des réseaux de sociabilité, dans la hiérarchie des grades, etc.) dont chacun de ces collègues est dépositaire, et non pas en fonction de leurs besoins, que la diaspora distribue les ressources dont elle est pourvue. Par ailleurs, ces expatriés interviennent au sein de l'université africaine en fonction de leurs objectifs de carrière et de leurs propres trajectoires de socialisation universitaire. En raison de leur objectif de carrière ou de leur trajectoire de socialisation, ils donnent plus à quelques collègues de l'intérieur qu'à d'autres. Notre étude ne s'est pas préoccupée de savoir si cette inégale distribution de leurs ressources touche aussi les pays. Cette question pourrait faire l'objet d'une nouvelle recherche. Sa

pertinence se justifie par la tension entre le panafricanisme et le nationalisme qui se manifeste à l'aune de la comparaison des discours et pratiques des intellectuels. Sur le plan idéologique et discursif, la remise en question des frontières nationales et donc la promotion d'une Afrique globale, pour ne pas dire uniforme, où les distinctions de territoires et de nationalités sont frappées d'anachronisme, est un fait patent. Les universitaires de la diaspora, depuis leur position en Amérique du Nord ou en Europe, s'expriment au nom de l'Afrique et très rarement d'un pays. Mais en est-il systématiquement de même dans leurs pratiques ? L'expatrié issu d'un pays africain spécifique s'engage-t-il surtout en faveur de son pays d'origine ? S'avère-t-il qu'en raison des contraintes liées à la promotion professionnelle, les universitaires de la diaspora investissent en priorité non pas nécessairement dans leur pays de naissance, mais dans le pays africain dont la réputation académique est susceptible de renforcer leur propre visibilité professionnelle ?

- La dernière remarque conclusive intègre une question de société. Elle tient à la viabilité même d'un projet de renforcement de l'institution universitaire africaine qui serait subordonnée à l'engagement de la diaspora. La question que les défenseurs de cet engagement ont pris le soin de laisser de côté est celle de savoir si le bénévolat et l'action à mi-temps ont jamais constitué une stratégie efficiente pour transformer une institution aussi essentielle dans le fonctionnement d'une société moderne que l'Université. Or, en réalité, c'est cette vision qui se dégage de leur projet. En raison de l'accroissement exponentiel de leurs tâches et responsabilités au sein des universités qui assurent leur salaire ainsi que les ressources indispensables à la consolidation de leur propre statut professionnel, les universitaires expatriés ne pourront accorder à l'université africaine qu'une part marginale de leur expertise et de leur temps, quand bien même pour des raisons diverses ils souhaiteraient faire plus. Au regard des défis énormes qui se posent à l'université africaine, il faudrait nous semble-t-il un autre projet de revalorisation de cette institution que la captation occasionnelle et à petite dose de l'expertise de la diaspora. Certes, le retour définitif de la diaspora n'est certainement plus une option réaliste, car les mêmes facteurs qui ont été à l'origine de l'expatriation sont presque toujours présents. Mais celle qui lui a été substituée ne semble pas en mesure de générer une transformation positive et profonde de l'université africaine. Encore une fois, pour autant que nous sachions, le bénévolat à temps partiel ne peut constituer une politique ambitieuse de revitalisation d'un secteur aussi vital que l'enseignement supérieur.

Notes

1. La formulation ambiguë des deux paragraphes pourrait pousser à s'interroger sur l'identité de celui qui parle. Cependant, l'utilisation du pronom indéfini « on » à la place de « je » ou « nous » confirme que Meyer rend compte non pas de sa propre position sur la « fuite des cerveaux », mais du point de vue d'auteurs non-identifiés.
2. À la date de la rédaction de cet ouvrage, Paul T. Zeleza n'était plus en poste aux États-Unis. Il avait déjà accepté le poste de Vice-Chancellor – l'équivalent de la fonction de recteur dans la tradition francophone – de la United States International University-Africa. Cette institution dont la naissance remonte à l'année 1927 sous le nom de Balboa Law College dans la ville de San Diego est clairement américaine. En conséquence de sa volonté d'expansion, l'université a créé des campus dans plusieurs villes étrangères dont Londres, Tokyo et Mexico. C'est en 1977 qu'a été ouvert le campus africain, précisément dans la ville de Nairobi au Kenya, un pays choisi au détriment du Nigeria et du Ghana qui constituaient deux autres options étudiées par les gestionnaires de l'université.
3. Fourah Bay College, à partir duquel a été conçue l'University of Sierra Leone, est en effet la plus vieille institution d'enseignement supérieur créée en Afrique sub-saharienne suivant le modèle universitaire en vigueur en Grande Bretagne. Il est fondé en 1827, donc près d'un siècle avant les institutions post-secondaires des pays qui constituent notre liste.
4. Pour établir l'identité africaine des chercheurs inscrits au programme de cette conférence, nous avons choisi de nous référer aux patronymes et prénoms répertoriés dans ce document. Nous nous sommes servis ensuite des informations trouvées sur la page web de ces chercheurs ou des ouvrages publiés par leurs soins et parfois des pages biographiques dont Wikipedia pour obtenir des indices supplémentaires sur leur identité ethnoculturelle. Il est à noter, cependant, que notre méthode n'est pas à l'abri de critiques. L'une de ses limites est d'avoir pu écarter de la liste des universitaires qui ne portent pas un patronyme culturellement associé à l'Afrique. Une autre limite a trait bien évidemment au caractère segmenté de l'African Studies Association. Certes cette organisation pluridisciplinaire qui réunit des anthropologues, historiens, linguistes, sociologues, critiques littéraires et philosophes (pour ne citer que quelques disciplines) offre un portrait assez représentatif de la communauté de chercheurs africains – si on en croit un auteur comme Copans selon lequel plus de 90 pour cent des chercheurs africains travailleraient sur l'Afrique – mais il n'en demeure pas moins qu'elle constitue seulement un segment du champ universitaire dont participent les chercheurs africains en diaspora.

5. Toutes les citations extraites de cet ouvrage publié en anglais ont été traduites par nos soins.
6. Nous nous sommes essentiellement appuyés sur le livre de Mudimbe (1988) pour écrire cette section sur le débat relatif à l'ethnophilosophie.
7. Voir sur ce sujet l'excellente synthèse de Luce Fontaine-De Visscher, « Wittgenstein : Le langage à la racine de la question philosophique », *Revue philosophique de Louvain*, n° 60, 1985, p. 559-584.
8. Il suffit de lire la synthèse dense, mais éclairante, de Jean-Godefroy Bidima pour se rendre compte de la très grande diversité théorique et méthodologique qui a régné au sein de la communauté de philosophes africains (Bidima 1995).
9. Pour une revue plus exhaustive de cet argument on peut se référer à la contribution critique d'Appiah (1992).
10. Le fait de fixer à trois le nombre maximum d'enfants pour lesquels un enseignant peut toucher cette prime est intéressant à relever dans un contexte africain où le taux de natalité était de loin supérieur à ce chiffre. Dominique Tabutin et Bruno Schoumaker démontrent que dans les années 1960, alors que le taux de fécondité avait déjà commencé par baisser sur le continent africain, presque tous les pays connaissaient une fécondité de l'ordre de 6 enfants à 7.5 enfants par femme (Tabutin & Schoumaker 2004). À la lumière de ces statistiques, on peut entrevoir derrière la décision des autorités administratives universitaires de l'UCGC une rationalité purement économique, à savoir un souci de réduire leurs dépenses. Mais force est aussi de constater que cette décision procède d'un biais culturel occidental dans la mesure où un taux de fécondité de trois enfants correspond surtout à la réalité de la Grande Bretagne des années 1945-1960. En effet, selon Ina Zweiniger-Bargielowska, au cours de cette période, le nombre d'enfants par femme en Grande Bretagne se situait entre 2.7 et 2.9 environ (Zweiniger-Bargielowska 2001). Cette décision constitue une preuve de plus que l'université ghanéenne était encore d'inspiration et d'orientation britanniques.
11. Voir l'article très instructif que lui consacre C. Gerald Fraser dans le *New York Times* du 7 février 1990 : « Ewart Guinier, 79, who Headed African American Studies at Harvard ». L'article nous informe que ce fils de Jamaïcains né à Panama a été admis en 1929 au programme de premier cycle à Harvard College où il était le seul étudiant noir. Puisqu'il n'avait pas joint une photo à sa demande d'admission, c'est seulement à son arrivée que ses interlocuteurs découvrent son identité raciale. Ce qui lui vaut un ostracisme flagrant. Non seulement l'accès aux dortoirs réservés aux étudiants lui était refusé, mais ses condisciples évitaient toute interaction avec lui. Face à une telle hostilité raciale, il se retire au bout de deux années de Harvard College pour aller terminer sa licence (Bachelor) à la City College of New York. Son retour à Harvard, en 1969, pour diriger le tout nouveau département d'études afro-américaines apparaît ainsi comme une revanche personnelle sur cette institution et en même temps l'expiation de son propre péché de bigoterie par cette dernière.

12. Voir l'article nécrologique, « Kenneth O. Dike Dies in a Nigerian Hospital », que lui consacre le *New York Times* dans son édition du 13 novembre 1983 après sa mort survenue le 26 octobre 1983. Plusieurs années après la Guerre du Biafra, Dike était rentré au Nigeria et précisément dans le sud-est du pays où lui était confié la présidence de l'Anambra State University dans l'État d'Enugu.
13. Cet acronyme signifie Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur. Fondé en 1968 par les chefs d'État africains, l'une de ses missions est de coordonner et d'harmoniser les programmes d'enseignement supérieur dans les pays de l'Afrique francophone y compris Madagascar.



Bibliographie

- Adams, Jonathan, Christopher King & Daniel Hook, 2010, *Global Research Report : Africa*, Thomson Reuters.
- Agbodeka, Francis, 1998, *A History of University of Ghana : Half a Century of Higher Education (1948-1998)*, Accra, Woeli Publishing Services.
- Aina, Tade Akin, 2010, « Beyond Reforms : The Politics of Higher Education Transformation in Africa », *African Studies Review*, 53 (1).
- Appiah, Kwame Anthony, 1992, *In My father's House : Africa in the Philosophy of Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Asayehgn, Desta, 1979, *Socio-economic and Educational Reforms in Ethiopia (1942-1974) : Correspondence and Contradictions*, Unesco International Institute for Educational Planning Occasional Papers n° 50.
- Bailleul, André, 1984, *L'Université de Dakar : Institutions et fonctionnement*, Thèse de doctorat d'État, Université de Dakar.
- Barbarinde, Kola, *Evolution, Development and Challenges and Prospects of Nigeria Higher Education* (non publié).
- Bathily, Abdoulaye, 1992, *mai 1968 à Dakar ou la révolte universitaire et la démocratie*, Paris, Chaka.
- Bhagwati, Jagdish, 1976, « The Brain Drain Tax Proposal and the Issues », in Bhagwati, Jagdish & M. Partington (eds), *Taxing the Brain Drain*, Amsterdam, North Holland Publishing Company.
- Béneï, Véronique, 2000, « Nations, diaspora et *area studies* : l'Asie du Sud, de la Grande Bretagne aux États-Unis », *L'Homme*, n° 156.
- Bidima, Jean-Godefroy, 1995, *La philosophie négro-africaine*, Paris, PUF.
- Boboyyi, Hamid, 2008, « Ajami Literature and the Study of Sokoto Caliphate », in Shamil Jeppie & Souleymane Bachir Diagne, *The Meaning of Timbuktu*, Dakar, Codesria.
- Boudon, Raymond, 1977, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.
- Bourdieu, Pierre, 2002, *Le bal des célibataires : crise de la société paysanne en Béarn*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre, 1994, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre, 1993, « L'espace des points de vue », in Pierre Bourdieu (éd.), *La misère du monde*, Paris, Seuil.

- Bourdieu, Pierre, 1984, *Homo Academicus*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre, 1979, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- Caillé, Alain, 1994, *Don, intérêt et désintéressement : Bourdieu, Mauss, Platon et quelques autres*, Paris, La Découverte.
- Charle, Christophe & Jacques Verger, 2007, *Histoire des universités*, Paris, PUF.
- Charum, Jorge, José Granes & Jean-Baptiste Meyer, 1996, « La récupération de l'intelligence scientifique expatriée : le réseau Caldas, une expérience colombienne », in Jacques Gaillard (éd.), *Coopérations scientifiques internationales*, Paris, Éditions de l'Orstom.
- Copans, Jean, 1990, *La longue marche de la modernité africaine : savoirs, intellectuels, démocratie*, Paris, Karthala.
- Coulon, Christian, 1974, « L'Université africaine à la recherche de son identité », *Revue française d'études politiques africaines*, n° 9.
- Dieng, Amady Aly, 2011, *Mémoires d'un étudiant africain*, vol. 1, Dakar, Codesria.
- Diop, Alioune, 1947, « Niam N'goura », *Présence africaine*, n° 1.
- Edwards, Brent H., 2003, *The Practice of Diaspora : Literature, Translation and the Rise of Black Internationalism*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Éla, Jean-Marc, 1989, *Cheikh Anta Diop ou l'honneur de penser*, Paris, L'Harmattan.
- Esebe, Olisanwuch P., 1982, *Panafricanisme : The Idea and Movement 1776-1963*, Howard University Press.
- Easterly, William & Nyarko Yaw, 2007, *Is the Brain Drain Good for Africa ?*, Washington DC., Brookings Institution.
- Falola, Toyin, 2011, « African Historical Writing », in Schneider, Alex & Daniel Woolf, *The Oxford History of Historical Writing : vol.5 Historical Writing since 1945*, Oxford, Oxford University Press.
- Fontaine-De Visscher, Luce, 1985, « Wittgenstein : le langage à la racine de la question philosophique », *Revue philosophique de Louvain*, n° 60.
- Fru Awesome, Nicodemus, 2010, « Anglophone Historiography », in *The Oxford Encyclopedia of African Thought : Abol-Impe, vol. 1*, Oxford, Oxford University Press.
- Gaillard, Jacques & Anne-Marie Gaillard, 1998, « Fuite des cerveaux, retours et diasporas », *Futuribles*, n° 288.
- Godelier, Maurice, 1995, *L'énigme du don*, Paris, Fayard.
- Gondola, Didier, 1997, « La crise de la formation en histoire africaine vue par les étudiants africains », *Politique africaine*, n° 65.
- Granovetter Mark, 1973, « The Strength of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, 78 (6).
- Granovetter, Mark, 1985, « Economic Action and Social Structures : The Problem of Embeddedness », *American Journal of Sociology*, 91 (3).
- Gray, Jasmine, 2017, « Zero black academics employed by UK universities for top management roles, figures reveal », *HuffingtonPost*, 20 January.

- Grosfoguel, Ramón & Chloe S. Georas, 2000, « *Coloniality of Power* and Racial Dynamics : Notes Toward the Reinterpretation of Latino Caribbeans Experiences in New York City », *Identities*, 7 (1).
- Gueye, Abdoulaye, 2016, « Expatriation et développement : l'investissement des universitaires africains en poste en Amérique du Nord dans le renforcement des institutions de recherche scientifique en Afrique », *Journal of African Transformation*, 1 (2).
- Gueye, Abdoulaye, 2007, « Rêve d'ailleurs : la migration des jeunes Africains en formation universitaire », in Yao Assogba, *Regard sur... la jeunesse en Afrique subsaharienne*, Québec, Presses de Université Laval/Éditions de l'IQRC.
- Gueye, Abdoulaye, 2005, « Sacre et sacrifice : les chercheurs africains dans la mondialisation », *Cahiers du Brésil Contemporain*, n° 57-58/59-60.
- Gueye, Abdoulaye, 2002, « The Dark Side of the African Brain Drain : Experiences of African Holding Doctorate Degrees in Social Sciences and Humanities Living in France », *Africa Issue*, 30 (1).
- Gueye, Abdoulaye, 2001, *Les intellectuels africains en France*, Paris, L'Harmattan.
- Hassane, Moulaye, 2008, « Ajami in Africa : The Use of Arabic Script in the Transcription of African Languages », in Jeppie Shamil & Souleymane Bachir Diagne, *The Meaning of Timbuktu*, Dakar, Codesria.
- Havergal, Chris, 2015, « Shun Mediocrity to Stem African Brain Drain, Universities Told », in *Times Higher Education*, 5 August, [www.timeshighereducation.com].
- Hountondji, Paulin, 1977, *Sur la « philosophie africaine » : critique de l'ethnophilosophie*, Paris, Maspero.
- Hussein, Ahmed, 2006, « Addis Ababa University : Fifty-Three Years on an Insider's View », *Cahiers d'études africaines*, n° 182.
- Institute of International Education Center for Academic Mobility Research and Impact, 2015, *What International Students Think about U.S. Higher Education : Attitudes and Perceptions of Prospective Students from around the World* (Rapport soumis à l'Institute of International Education).
- Jeppie, Shamil & Souleymane Bachir Diagne (eds), 2008, *The Meaning of Timbuktu*, Dakar, Codesria.
- Kane, Ousmane, 2016, *Beyond Timbuktu: An Intellectual History of Muslim West Africa*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Laurknck, Monya H., 1983, « Former History Professor Dies ; was African Studies Pioneer », *Harvard Crimson*, 14 Nov.
- Lewinger, Moock & Katherine Namuddu, 2017, *Carnegie Corporation of New York Africa Diaspora Initiative Review (2013-2016)* [Rapport soumis à la Carnegie Corporation].
- Maigida, Abdulrahman Yusuf, *Historical Development of High Education in Nigeria : Chronology and the Journey So Far* (non publié).

- Materu, Peter, Pai Obanya & Petra Righetti, 2011, « The Rise, Fall, and Reemergence of University of Ibadan, Nigeria », in Altbach, Philip & Jamil Salmi, *The Road To Excellence : The Making of World-Class Research Universities*, World Bank.
- Mauss, Marcel, 2013 [rééd.], *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- Merton, Robert, 1968, « The Matthew Effect in Science », *Science (New Series)*, vol. 159, n° 3 810.
- Meyer, Jean-Baptiste, 1999, « Expatriation des compétences africaines : « l'option diaspora » de l'Afrique du Sud », *Afrique Contemporaine*, n° 190.
- Meyer, Jean-Baptiste & Mercy Brown, 1999, « Les diasporas scientifiques : nouvelle approche de la « fuite des cerveaux », *Management of Social Transformations MOST-Discussion Paper Series*, n° 41.
- Mudimbe, Valentin Yves, 1988, *The Invention of Africa : Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*, Bloomington, IN, Indiana University Press, Indiana University Press.
- Nabawanuka, Jaynefrances Walusimbi, 2011, *Brain Drain at African Higher Education Institutions : the Case of Makerere University*, Ph.D. Dissertation, University of Georgia, Athens.
- Negash, Tekeste, 2006, *Education in Ethiopia : From Crisis to the Brink of Collapse*, Discussion Paper n° 3, Nordiska Afrika Institute, Uppsala.
- Ngom, Muslims, 2016, *Beyond the Arab World : The Odyssey of Ajami and the Murridiya*, Oxford, Oxford University Press.
- Oanda Ogachi, Ibrahim, *Report of a Study on the East African Dimension of Engagements between African Diaspora Academics in the US and Canada and East African Institutions of Higher Education* (Rapport soumis à la Carnegie Corporation), 2013
- Pew Research Center, 2018, *Sub-Saharan African Immigrants in the US are often more Educated than Those in Top European Destinations*, Avril.
- Pires, Mark, Ron Kassimir & Mesky Brhane, 1999, *Investing in Return : Rates of Return of African Ph.D.'s Trained in North America* (Rapport remis au Social Science Research Council).
- Polgreen, Lydia, 2007n, « Africa's Storied Colleges, Jammed and Crumbling », in *New York Times* 20 May, [www.nytimes].
- Présence africaine*, 1968, « Les négriers de la matière grise », *Présence africaine*, n° 65.
- Safran, William, 2007, « Concepts, theories, and Challenges of Diaspora : A Panoptic Approach » [texte en ligne accessible à partir du site www.sissco.it]
- Sall, Babacar, 1990, « De l'université « sous développée » à l'université de « développement » au Sénégal : identités conflictuelles et production universitaire », *Genève-Afrique*, vol. XXVII, n° 2.
- Samoff, Joel & Carrol Bidemi, 2004, « The Promise of Partnership and Continuity », *African Studies Review*, 47 (1).

- Schott, Thomas, 1998, « Ties Between Center and Periphery in the Scientific World-System : Accumulation of Rewards, Dominance and Self-Reliance in the Center », *Journal of World Systems Research*, 4 (2).
- Tabutin, Dominique & Bruno Schoumaker, 2004, « The Demography of Sub-Saharan Africa from the 1950s to the 2000s », *Population*, 59 (3).
- Tareku, Gebru, 2016, *The Ethiopian Revolution : War in the Horn of Africa*, Addis Abeba, Eclipse Printing Press.
- Tedga, Paul J. M., 1988, *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone : la catastrophe ?*, Abidjan/Paris, PUSAF/L'Harmattan.
- Teferra, Damtew, 2017, « African Flagship Universities in the Era of « Massification » », in Damtew Teferra (ed.), *Flagship Universities in Africa*, Kyalami, Midrand, Springer.
- Teferra, Damtew, 2004, « Mobilizing Africa's Intellectual Diaspora », in *International Higher Education*, Spring [accès en ligne à http://www.bc.edu/be_org/avp/soe/cihe/newsletter/News35/text1012.html].
- Teferra, Damtew, 2005, « Brain Circulations : Unparalleled Opportunities, Underlying Challenges, and Outmoded Presumptions », *Journal of Studies in International Education*, 9 (3).
- Damtew Teferra, 1997, « Brain Drain of African Scholars and the Role of Studying in the United States », *International Higher Education*.
- Tempels, Placide T. P, 1965 [rééd.], *La philosophie bantoue*, Paris, *Présence africaine*.
- The Crimson, 1993, « Black Faculty at Harvard : 25 years of Vibrant History », in *The Crimson*, 26 February, (www.thecrimson.com).
- Toulabor, Comi, 1997, « Des africanistes, français en particulier », *Limes*.
- Wangenge-Ouma, Gerald, 2012, *Engagement between Academics in South African Universities and South African Diaspora Academics in USA and Canada* (rapport soumis à la Carnegie Corporation).
- Weber, Max, 2002 [rééd.], *Le savant et le politique*, Paris, 10/18.
- Wiredu, Kwasi, 1980, *Philosophy and an African Culture*, New York, Cambridge University Press.
- Woldegiyorgis, Ayenachew A., 2015, « A Glance at the Ethiopian Higher Education from the Developmental Perspective », *Bahir Dar Journal of Education*, 15 (2).
- Zezeza, Paul T., 2013, *Engagements between African Diaspora Academics in the U.S. and Canada and African Institutions of Higher Education : Perspectives from North America and Africa* (Rapport soumis à la Carnegie Corporation).
- Zweiniger-Bargielowska, Ina, 2001, *Women in Twentieth Century Britain : Social, Cultural and Political Change*, London, Routledge.

