Education comparée / nouvelle série, n°3, pp 195-241

Diaspora/Re-aspora

La place du lieu en éducation comparée

Anthony R. Welch
Université de Sydney,
Australie

RÉSUMÉ

Une grande partie de l'histoire de l'éducation comparée s'est articulée autour de la notion d'État-nation en tant qu'unité d'analyse. La plupart des grandes figures dans le domaine a placé cette notion au cœur des études de manière non critique, tandis que les organisations internationales continuent à collecter des statistiques et à entreprendre des analyses sur cette même base. Dans l'ère globale, cependant, des regards théoriques plus actuels commencent à prendre en compte les effets de plus en plus importants des migrations de masse, y compris celles des personnes très qualifiées.

Cet article se centre sur l'importance croissante de la diaspora de la connaissance. Du fait de l'intensification des communications globales, les réseaux intellectuels peuvent exister sans qu'il y ait (beaucoup) besoin de re-localisation géographique. Ce qui, en retour, modifie les modèles migratoires ainsi que les efforts déployés par les États d'Asie de l'Est (par exemple la Corée, Taiwan, la Chine) pour mobiliser la diaspora en mettant en place des systèmes « d'inversion de la fuite des cerveaux ».

La plus grande partie de cet article, qui s'appuie sur une littérature pertinente en éducation comparée, est consacrée à la théorisation du sens et de la signification de la diaspora (intellectuelle). Des exemples tirés des diasporas intellectuelles Juive et Chinoise sont abordés.

ABSTRACT

Much of the history of Comparative Education, has hinged on the notion of the nation state as the unit of analysis. Most of the major figures in the field uncritically employed the nation state as the basis for their analysis, while international organisations continue to collect statistics and undertake analysis on this same basis. In the global era, however, more contemporary theoretical gazes are beginning to take into account the effects of mass migration, including by the highly skilled, as being of increasing significance.

This paper focuses on the growing significance of knowledge diasporas. In the light of the intensification of global communications, such intellectual

networks can be sustained without the need for (as much) geographical re-location. This, in turn, makes a difference to migration patterns, and efforts by East Asian states (Korea, Taiwan and China for example) to mobilise the diaspora, by implementing „reverse brain drain" schemes.

Theorization of the meaning and significance of the (intellectual) diaspora is a major part of the paper, which draws on pertinent literature from comparative education. It is accompanied by examples drawn from the Chinese and Jewish intellectual diasporas.

RESUMEN

Gran parte de la historia de la educación comparada se ha articulado en torno al concepto de Estado-nación como unidad de análisis. La mayoría de las principales figuras en el campo ha puesto esta noción en el centro de les estudios de manera no crítica, mientras que las organizaciones internacionales siguen acopiando estadísticas y realizando análisis sobre esta misma base. En la era global, sin embargo, otros puntos de vista teóricos más actuales empiezan a tener en cuenta los efectos cada vez más importantes de la migración en masa, incluyendo aquella de las personas muy calificadas.

Este artículo se centra en la creciente importancia de la diáspora del conocimiento. Debido a la intensificación de las comunicaciones mundiales, las redes de intelectuales pueden existir sin que se necesite (mucha) re-ubicación. Esto, a su vez, altera las pautas de migración y los esfuerzos de los Estados de Asia del Este (por ejemplo, Corea, Taiwán, China) para movilizar a la diáspora mediante la creación de sistemas de "inversión de la fuga de cerebros".

La mayor parte de este artículo, basado en la bibliografía pertinente en materia de educación comparada, está dedicado a la teorización del significado y de la importancia de la diáspora (intelectual). Se incluyen ejemplos de la diáspora intelectual judía y china.

ZUSAMMENFASSUNG

Ein Großteil der älteren vergleichenden Bildungsforschung kreist um die Idee des Nationalstaats als Analyseeinheit. Die Großen der Disziplin haben diese Idee mehrheitlich unkritisch als Basis ihrer Studien genutzt. Auf derselben Grundlage erstellen internationale Organisationen nach wie vor Statistiken und führen Analysen durch. Im Zeitalter der Globalisierung beginnen indes zeitgemäßere theoretische Ansätze, die zunehmend wichtigen Auswirkungen von Massenmigration zu beachten, darunter auch die Migration hoch qualifizierter Menschen.

Dieser Artikel konzentriert sich auf die zunehmende Bedeutung sog. „Diasporen des Wissens". Aufgrund der Intensivierung globaler Kommunikation können intellektuelle Netze existieren, ohne dass es dafür einer (großen) geographischen Mobilität bedürfte. Dies wiederum verändert existierende Migrationsmuster wie auch die Bemühungen ostasiatischer Staaten wie Korea, Taiwan und China, ihre Diasporabevölkerung zu mobilisieren, indem sie bestimmte Maßnahmen zur Umkehr des damit

verbundenen „Braindrains“ ergreifen. Der größte Teil dieses Artikels, der sich auf die einschlägige Literatur in der Vergleichenden Bildungsforschung stützt, widmet sich der Theoretisierung des Sinns und der Bedeutung (intellektueller) Diaspora. In diesem Zusammenhang werden Beispiele aus der jüdischen und der chinesischen intellektuellen Diaspora herangezogen.

Le thème du lieu dans l'éducation comparée est illustré dans cet article par l'accent mis sur la signification de la diaspora, à travers en particulier ce que nous identifierons comme les diasporas de la connaissance. Alors que l'État-nation a été l'unité d'analyse traditionnelle en éducation comparée, les processus de mondialisation signifient que la **diaspora intellectuelle** acquiert sans aucun doute une plus grande signification. Ce changement est tout à fait évident, à la lumière de deux tendances clés, qui peuvent se révéler contradictoires : d'abord la mobilité croissante des travailleurs de la connaissance, sous-tendue par les politiques d'immigration des pays développés qui recherchent les migrants hautement qualifiés. Une seconde caractéristique, liée à la précédente, est le développement des technologies globales de communication, qui montrent de plus en plus que des réseaux intellectuels peuvent exister sans qu'il y ait (beaucoup) besoin de re-localisation géographique. Ce qui, en retour, introduit une différence notable avec les modèles d'immigration et les efforts faits par beaucoup d'États, notamment la Corée, la Chine et Taiwan, pour mobiliser la diaspora en mettant en place des systèmes « d'inversion de la fuite des cerveaux »[1].

1 Voir par exemple : Welch, Anthony, *South Korean Higher Education : Internationalised or Globalised ?*, Mok, Ka Ho, et James, Richard, (Eds) *Globalisation and East Asian Higher Education*. Eastern Universities Press, pp.34-67. Pour davantage d'informations sur le programme BK 21 de la Corée : voir Mok, Ka Ho., K. Yoon et Anthony Welch, Globalization's challenge to Higher Education Governance in South Korea, Mok, Ka Ho et AnthonyWelch, (Eds) *Globalization and Re-Structuring of Education in the Asian Pacific*. Londres, Palgrave 2003, pp. 58-78. Pour la Chine, voir Hayhoe, Ruth 1999. *China's Universities 1895-1995*. Hong Kong, CERC, et pour des questions relatives aux universitaires qui retournent en Corée, voir Namgung, Sangun, 'Internationalisation of higher education in Korea. A case study of Handong Global University' ANZCIES Conference, Canberra, 2006.

La plus grande partie de cet article, qui s'appuie sur une littérature pertinente en éducation comparée, est consacrée à la théorisation du sens et de la signification de la diaspora (intellectuelle). Elle est accompagnée d'exemples et de débats tirés des diasporas intellectuelles grecque, chinoise et juive, chacune d'entre elles montrant le plus grand respect pour l'apprentissage et le fait d'être éduqué. « Être Grec, Chinois ou Juif signifiait adopter une attitude "sérieuse" vis-à-vis de l'éducation »[2]. Il est cependant nécessaire d'abord de situer le débat au sein de la littérature en éducation comparée.

L'éducation comparée et l'État-nation

Une grande partie de l'histoire de l'éducation comparée repose sur l'hypothèse que l'État-nation est la première unité de l'analyse. Malgré une longue généalogie, que l'on peut faire remonter à l'après-Napoléon en France (où, en 1817, *L'esquisse* de Jullien a été publiée), l'essentiel de la littérature dans le champ a seulement été publiée au XXe siècle. En effet, comme les travaux de Margaret Archer[3], Andy Green[4] et d'autres l'ont montré, le développement de systèmes scolaires d'État a constitué au XIXe siècle une partie de l'architecture de l'État moderne :

> « Les systèmes nationaux d'éducation se sont développés [...] comme une composante du long processus de formation de l'État qui s'étend dans la longue période qui va des derniers États absolutistes, via la Révolution française, jusqu'à la construction progressive d'États-nation démocratiques au XIXe siècle. Grâce à ces systèmes d'éducation nationaux, les États ont formé des travailleurs disciplinés et des recrues militaires loyales, créé et célébré les langues et les littératures nationales, popularisé des histoires nationales et les mythes d'origine, diffusé les lois et

2 Tsolidis, Georgina, S*chooling , Diaspora and Gender*. Buckingham, Open University Press, 117.
3 Archer, Margaret. *The Social Origins of Educational Systems*. Londres, Sage, 1979.
4 Green, Andy, *Education and State Formation*. Londres, Macmillan, 1990.

> coutumes nationales, les mœurs sociales et, en général, ont expliqué le rôle de l'État envers le peuple et les devoirs du peuple envers l'État. L'éducation nationale a été un énorme moteur d'intégration, assimilant le local au national et le particulier au général. » [5].

Les systèmes éducatifs, de leur côté, ont développé leur propre architecture, au XIXe siècle, quand les États en sont venus à fournir, même si ce fut parcimonieusement par moments6, non seulement des fonds mais des institutions de formation des enseignants, une inspection, des programmes standardisés et souvent des livres scolaires communs.

Il est donc compréhensible que les fondations sur lesquelles les pionniers de l'éducation comparée ont construit étaient ce qui à l'époque apparaissait comme la base de l'État-nation :

« Il n'est pas surprenant [...] que les premiers spécialistes de l'éducation comparée se soient préoccupés de systèmes et de nations. Ils ont organisé leur classification de l'éducation autour des systèmes nationaux, ils ont recueilli des données au niveau national là où c'était possible et ils ont cherché les caractéristiques nationales pouvant expliquer les variations entre les systèmes. » [7].

En un sens, ce n'était pas différent des conventions qui sous-tendaient le développement des sciences sociales plus généralement et, en particulier, leurs formes comparatives : « Ce qui distingue les sciences sociales comparatives, c'est qu'elles utilisent les attributs des unités macro-sociales dans leurs explications[8] ». Il est certain que,

---

5 Green, Andy, Education, Globalization and the Role of the Nation State, Nicholas S-K Pang, (Ed.) *Globalization: Educational Research, Change and Reform*. Hong Kong, Chinese University Press, 2006, pp. 25-50.

6 Welch, A., Education and the Cult of Efficiency. Comparative Reflections on the Reality and the Rhetoric', *Comparative Education*, 34, 3, 1998.

7 Green, Education, Globalization and the Nation State.

8 Ragin, Charles, *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley, University of California Press, 1987, p.5. Voir aussi Sklair, Lesley, *Sociology of the Global System.* Baltimore, Johns Hopkins Press 1991, pp. 2-9 pour le lien entre État-nation et certains courants de la sociologie, ainsi que

lorsqu'en fin de siècle, Sadler a formulé sa célèbre métaphore horticole pour mettre en garde contre les dangers des emprunts culturels sans discernement, il l'a fait en termes clairement nationaux :

> « Nous ne pouvons pas nous contenter de nous promener pour le plaisir dans les systèmes éducatifs du monde, comme un enfant flânant dans un jardin, cueillir une fleur sur un buisson et quelques feuilles sur un autre ; et ensuite, quand nous planterons à la maison ce que nous avons rassemblé, nous attendre à obtenir une plante vivante. Un système national de l'éducation est une chose vivante, le résultat de luttes oubliées, de difficultés et de batailles très anciennes. » [9].

Au XIXe siècle, Henry Barnard et Horace Mann en Amérique, Matthew Arnold en Grande-Bretagne, ont rédigé leurs rapports sur la scolarité à l'étranger en comparant plus ou moins systématiquement des systèmes nationaux d'éducation. Il y avait peu d'exceptions à ce modèle, la plus notable d'entre elles étant peut-être l'allusion de Jullien à l'effet des divers cantons au sein d'un État (la Suisse), et l'intérêt semblable de Kay Shuttleworth pour les comparaisons régionales.

Après la Deuxième Guerre mondiale, les données chiffrées n'ont pas échappé à l'héritage de dépendance à l'égard de l'État-nation comme principale unité de mesure et d'analyse, une situation aggravée par les pratiques des organismes internationaux, qui ont continué à recueillir des statistiques et à faire des analyses sur cette même base. Parmi les figures des années 1950, il n' y avait pas seulement des universitaires moins connus, comme Moehlman et Roucek, dont le travail de 1951, et leurs propres affirmations[10], en accord avec l'évaluation d'un de leurs contributeurs, affirmaient que la différence relative à l'internationalisation entre l'ère de l'université médiévale et l'ère

pour la thèse selon laquelle le système global nous conduit au-delà de l'État-nation comme unité d'analyse.

9 (Sir) Michael Sadler, cité dans Hans, Nicholas *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1949, p.3.

10 « Par-dessus tout, l'émergence de puissants pouvoirs nationaux influence le modèle intellectuel de la période », Moehlman, Arthur et Joseph Roucek, *Comparative Education*. New York, Dryden Press, 1951, p. 4.

moderne a été que, dans cette dernière, « [...] la nation est le cadre humain pour un travail social concerté ».[11] Malgré une compréhensible concession (voir ci-dessous) à la nécessité pour l'éducation de contribuer à la compréhension internationale[12], le regard analytique était encore fixé fermement sur l'État-nation. S'agissant de l'ère de la scolarisation qui a suivi dans les années 1960, on a non seulement pu dire qu'elle marquait l'apogée du positivisme dans le champ[13], mais aussi sans doute dans le déploiement de l'État-nation comme l'unité d'analyse14. Malgré leur fort désaccord sur la méthodologie, Edmund King[15] et Brian Holmes[16], par exemple, ont tous les deux accepté en pratique l'État-nation comme la principale unité d'analyse.

Il existe deux raisons de considérer l'absence de problématisation de l'Etat-nation comme anormale. Chacune d'entre elles peut être expliquée par le contexte de l'époque. Après un des événements diasporiques les plus importants du siècle, avec tant d'émigrés fuyant l'Europe centrale et occidentale[17], principalement l'Allemagne et l'Autriche, pour rechercher la sécurité dans d'autres pays[18] (Bartrop 1994), il est à première vue surprenant que l'Etat-nation soit resté

11 Moehlman et Roucek, *Comparative Education*, 595.

12 Pour cette époque, voir Cramer, John, et Browne, George, *Contemporary Education*. New York, Harcourt, Brace and World, 1956.

13 Selon de nombreux universitaires. Voir par exemple Cowen, Robert, 'Comparing Futures or Comparing Pasts', *Comparative Education*, 36,3, 2000, pp. 343-362, Welch, Anthony, Technocracy, Uncertainty and Ethics: Comparative Education in an Era of Postmodernity and Globalization, Arnove, Robert et Torres, Carlos, (Eds.) *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Rowman and Littlefield, 2003, pp. 24-52.

14 Welch, Anthony et Robin Burns, Introduction : Reflections on the Field , Burns, R. et Welch, A, (Eds.) Contemporary Perspectives in Comparative Education. New York, Garland, Welch, A., (2006) Technocracy, Uncertainty and Ethics.

15 King, Edmund, *Comparative Studies and Educational Decision*. Indianapolis, Bobbs Merrill, 1968 et son ouvrage ultérieur, mieux connu, King, Edmund, *Other Schools and Ours*. Londres, Holt Rinehart and Winston, 1973.

16 Holmes, Brian, *Problems in Education. A Comparative Approach.* Londres, Routledge and Kegan, Paul 1965. Pour en savoir plus sur la querelle méthodologique entre King et Holmes, voir Welch, *Technocracy, Uncertainty and Ethics*.

17 Gay, Peter, *Weimar Culture. The Insider as Outsider*. New York, Harper and Row 1970.

18 Bartrop, Peter, *Australia and the Holocaust.* Melbourne, Australian Scholarly Publishing 1994.

inattaquable dans les théories et les méthodes de l'éducation comparée. D'autant plus que des membres importants de cette diaspora, souvent des Juifs mais aussi beaucoup de « politiques », ont fait bénéficier non seulement les universités des États-Unis mais aussi celles de Suisse, de Grande-Bretagne, du Canada, d'Australie et de Nouvelle Zélande de quelques-uns des philosophes, écrivains, sociologues, artistes et scientifiques les plus fins de l'Europe (germanophone) : Einstein, Popper, Mann, Brecht, Coser, Adorno, Mannheim, Horkheimer, Wittgenstein et Marcuse, pour n'en citer que quelques-uns[19]. Krohn soutient que la culture allemande d'après-guerre ne s'est jamais remise de cette perte :

> « Pour l'Allemagne de l'après-guerre, le vide intellectuel créé par l'expulsion de ses principaux universitaires, intellectuels, créateurs et trouble-fête ne sera jamais rempli [...] la guerre intérieure des nazis contre la culture de Weimar a tourné à la perte pour la vie sociale et culturelle en Allemagne d'environ 12 000 intellectuels. Rien de tel n'est jamais arrivé depuis l'exode de la classe dirigeante grecque après la conquête ottomane de l'empire byzantin au **XV**e siècle. »[20].

La deuxième raison est également liée aux horreurs de la Deuxième Guerre mondiale et de ses suites. Le carnage de la Première Guerre mondiale («La guerre pour en finir avec toutes les guerres ») avait suscité des efforts intenses pour établir un nouvel ordre international, notamment par l'intermédiaire de la Société des Nations. Il en a été de même après la Seconde Guerre mondiale. L'internationalisme

19 Voir par exemple l'étude classique de Hans-Dieter Krohn, *Wissenschaft im Exil*, (ou la traduction anglaise Krohn, Hans-Dieter, *Intellectuals in Exile. Refugee Scholars and the New School for Social Research*. Amherst, University of Massachusetts Press 1987), Boyers, Robert, (Ed.) *The Legacy of the German Refugee Intellectuals*. New York, Schocken, 1972, Lewis Coser (lui-même un intellectuel émigré) *Refugee Scholars in America. Their Impact and their Experiences*, New Haven, Yale University Press, 1984, Heilbut, Anthony, *Exiled in Paradise. German Refugee Artists and Intellectuals from the 1930s to the Present.* New York, Viking Press, 1983, Nasar, Sylvia, *A Beautiful Mind: the Life of Mathematical Genius and Nobel Laureate John Nash*. New York, Simon and Schuster, 1999, pp.49-55, et Welch, Anthony, From Peregrinatio Academica to the Global Academic: the Internationalisation of the Academic Profession, *The Professoriate. Profile of a Profession.* Amsterdam, Springer 2005, pp. 71-96.

20 Vidich, Arthur, 'Foreword', Krohn, *Intellectuals..*, p. ix.

renaissant, et son incarnation emblématique, l'ONU nouvellement créée, se sont-ils reflétés dans la littérature de l'éducation comparée ? Ils l'ont été, bien sûr, comme un regard rapide sur les deux oeuvres des années cinquante, citées ci-dessus, le révèle. Le dernier chapitre de Moehlman et Roucek, intitulé "Des efforts vers l'internationalisme dans l'éducation" par Emil Lengyel, fait spécifiquement référence à la renaissance de la conviction qui avait inspiré la naissance de l'ancienne Société des Nations, « que le meilleur moyen d'assurer la paix est de créer des agences pour le règlement des différends internationaux »[21]. Elle fut mise en oeuvre lors de la création de l'agence spécifique chargée de l'éducation (UNESCO) à la fin de 1945, avec son célèbre préambule : « [...] les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix »[22]. Les échanges et l'achat à l'échelle du monde de manuels et de matériels pédagogiques ont été retenus comme l'un des buts de l'UNESCO, comme également le combat contre l'analphabétisme, alors qu'une attention particulière a été portée aussi au rôle de l'UNESCO dans la propagation de l'internationalisme. De même, on a été attentif à la contradiction entre la longue déclaration de l'UNESCO et ses nobles objectifs, qui fait cinquante pages, et le fait que son modeste budget annuel –réduit de manière significative en 1951 par rapport à celui de l'année précédente– représentait 1% du montant dépensé par les États membres pour les armes. De même, le dernier chapitre de Cramer et Browne a également été consacré à « Éducation et compréhension internationale », le préambule de l'UNESCO étant repris beaucoup plus largement : « [...] la dignité de l'homme exigeant la diffusion de la culture et de l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, des devoirs sacrés à remplir [...] »[23]. La référence à la division de l'UNESCO qui traite de « L'éducation pour vivre dans une communauté mondiale » visant à amener les gens à travers le monde à penser internationalement, comme aussi la référence à la forte opposition de certains nationalistes américains dans les années 1950 à cet internationalisme ostensible de

21 Lengyel, Emil. 'Efforts at Internationalism in Education' Moelman and Roucek, *Comparative Education*, 604.
22 Lengyel, Efforts at Internationalism, 605.
23 Cramer and Browne, *Contemporary Education*, 582.

l'UNESCO et à l'interdiction de l'usage de son matériel pédagogique dans les écoles de Los Angeles, sont une autre indication du sérieux avec lequel l'internationalisme a été traité.

L'esprit et la mémoire humaine sont cependant limités et courts et, autour des années 1960, il subsistait peu de traces de cet internationalisme dans la littérature de l'éducation comparée. Nonobstant quelques exceptions notables[24], ce fut à nouveau le règne de l'État-nation.

La mondialisation et la société / l'économie de la connaissance

Au début du nouveau millénaire, toutefois, au moins deux types de pressions, liées entre elles, ont fait qu'il devenait impératif de réévaluer le statut, considéré comme allant de soi, de l'État-nation comme unité d'analyse, celle de la mondialisation et celle de l'économie de la connaissance/société de la connaissance. Reposant sur les changements quantitatifs et qualitatifs des technologies de l'information et de la communication, ainsi que sur la nature du capitalisme international, la mondialisation met en cause de plus d'une manière les frontières traditionnelles. L'ampleur, l'intensité et la rapidité des flux transfrontaliers d'informations, de capitaux, de main-d'œuvre et de services, y compris des services transnationaux d'éducation[25] maintenant estimés à un total d'au moins 30 milliards

24 Pour des exemples plus récents, voir Welch, Anthony, « Knowledge, Culture and Power. Education and Legitimation in Comparative Education », Burns, R. et Welch, A., (Eds.) *Comtemporary Perspective in Comparative Education.* New York, Garland 1992, p.62, Dale, Roger, « Globalisation: A New World for Comparative Education », Schriewer, Jürgen, (Ed.) *Discourse Formation in Comparative Education*. New York, Peter Lang 2000, Welch, A., The Triumph of Technocracy...

25 Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce,* Paris, OCDE, 2004. Welch, Anthony, « Educational Services in Southeast Asia » Jarvis, Darryl, et al. *China, SE Asia, and the Prospects for Enhanced Collaboration*. BICA Project, ministère des Finances (Japon) et Research Institute for Asia and the Pacific (RIAP), Université de Sydney, 2004.

de dollars par an, ébranlent les frontières nationales à un degré inconnu jusqu'alors. Ces processus économiques, sociaux et technologiques, ne sont en aucune façon achevés. Le développement continu des technologies de l'information et de la communication (TIC), un élément essentiel qui sous-tend les processus de mondialisation culturelle, signifie que les flux mondiaux de la connaissance sont à la fois plus rapides (surtout avec la technologie haut débit) et plus larges, particulièrement en anglais : « [...] l'explosion des technologies de la communication a permis le développement de liens multiples et denses, en particulier chez les émigrés récents[26] ». Néanmoins, le fait qu'il existe, dans la région Asie-Pacifique par exemple, environ un milliard de sinophones[27] – aussi nombreux que les anglophones– stimulera, au cours des prochaines décennies, le développement déjà rapide des matériels pédagogiques et d'information de toutes sortes en chinois.

Ces tendances ont un impact puissant sur la communauté mondiale des universitaires car comme le souligne le rapport de la *National Science Foundation* « La plupart des chercheurs ne pourraient pas travailler sans courrier électronique ou accès à Internet. Ils auraient certainement moins de contacts avec des scientifiques lointains, notamment étrangers, et seraient moins capables de rester à la pointe de leur discipline »[28].

Il est clair que la montée des TIC est un élément-clé du modèle culturel de la mondialisation, dans lequel une autre question-clé est la transformation des identités, confrontées à des flux culturels mondiaux. Le terme plutôt malheureux de *glocalisation* exprime clairement cette dialectique entre le global et le local. Comme Held et *alii* le montrent, ce qui est nouveau, c'est « la portée, l'intensité et la

26 Kapur, Devesh et John McHale, Give us Your Best and Brightest. The global hunt for talent and its impact on the developing world. Washington, Centre for Global Development, 2005, p. 200.

27 OCDE, Enseignement supérieur : internationalisation et commerce, Welch, Educational Services...

28 National Science Foundation [NSF] Revolutionising Science and Engineering through Cyberinfrastructure. Report of the National Science Foundation Blue Ribbon Advisory Panel on Cyberinfrastructure. (Draft). 2002.

diffusion » des cultures étayées par les technologies de la communication[29]. Dans la pratique, les gens dans de nombreuses parties du monde peuvent maintenant voir les mêmes images, et peut-être avoir les mêmes interprétations, quotidiennement, presque instantanément (même si, dans la pratique, ces images sont souvent détenues par un Murdoch, un Disney ou un Gates). Cette concentration de la propriété des médias et de l'information signifie, toutefois, que l'on devrait résister à l'hypothèse selon laquelle la croissance des TIC et de leur usage comme base d'une énorme augmentation de la circulation de l'information, est un phénomène neutre, y compris en matière d'éducation. Au contraire, la croissance de conglomérats mondiaux de médias tels que *News Limited*, AOL Time Warner et Disney, soulève des questions importantes relatives à la politique et à l'économie des flux culturels, y compris de leur rôle dans la fabrication de l'information (comme le récent documentaire sur le rôle de *Fox News* l'a souligné[30]) et de matériels pédagogiques. Le fait que des alliances ont été nouées entre les géants des médias et des consortiums de l'enseignement supérieur (comme *Universitas 21*, qui associe des universités en Australie, en Chine, en Suède, au Royaume-Uni, à Singapour, à Hong Kong, au Canada, en Allemagne et aux États-Unis) est une autre illustration de ce que l'on pourrait appeler l'économie politique de la culture mondiale, et de son importance croissante dans l'éducation[31]. La montée de l'université de Phoenix, proposant maintenant des formations professionnelles dans plusieurs pays, tout comme Laureate et Kaplan, sont d'autres indices du rôle croissant des TIC pour briser les frontières nationales dans l'enseignement supérieur.

La face changeante du réseau global de la connaissance

Entre autres choses, les flux mondiaux d'information font que de plus en plus de personnes dans le Sud, en particulier les plus

29 Held, David, Anthony Mc. Grew, D. Goldblatt et J. Perraton, *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*. Stanford, Stanford University Press, 1999.

30 Il s'agissait à l'origine d'un documentaire de la télévision. Un livre a été publié ensuite : Kitty, A., *Outfoxed*. New York, Disinformation, 2005.

31 Welch et Mok, « Deep Development or Deep Division ? », *Globalisation and the RE-Structuring of Education...*, Welch, *Educational Services...*

instruites qui ont un meilleur accès aux technologies de la communication, ont connaissance de ce que Altbach a appelé le réseau mondial de connaissances[32], (où de coûteux systèmes de recherche, de bases de données et de brevets sont dominés par les systèmes d'éducation des pays riches, en grande partie de langue anglaise). En effet, il est essentiel de souligner que des index comme Science Citation Index (SCI), Social Science Citation Index (SSCI), Ingénierie Index (IE), etc. sont biaisés en faveur des revues de langue anglaise (ce qui ajoute un désavantage linguistique aux inégalités mondiales de la richesse). La croissance de l'anglais comme principal vecteur pour l'informatique, l'édition de livres et de revues[33], la part grandissante des matériels américains dans l'enseignement à distance sur le web[34], sont une autre illustration de la politique et de l'économie des flux globaux de la connaissance. Toutes les cultures ne sont pas égales, comme le montre la domination du commerce des services éducatifs par les pays de l'OCDE de langue anglaise[35]. Cette domination est aujourd'hui renforcée par l'Accord général sur le commerce des services (AGCS), qui a aidé à stimuler la croissance dans le commerce des services éducatifs (estimé il y a quelques années par l'OMC et l'OCDE à plus de 30 milliards de dollars par an).

Comme il est montré ci-dessous cependant, la mobilité mondiale accrue, en particulier celle des intellectuels des diasporas, et les réseaux transnationaux qu'ils établissent, facilitée par la plus grande densité et diffusion des technologies de l'information, font pencher la balance vers des pays tels que Taiwan, Israël, la Chine et l'Inde, dont

32 Altbach, Philip, « International knowledge networks », Husen, Torsten & Trevor Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press 1994, pp. 2993-2998, Altbach, P. « Centers and Peripheries in the academic profession: the special challenges of developing countries » *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries* New York, Palgrave 2002, pp.1-21, Crystal, David, *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

33 Held et al, *Global Transformations*... p. 346.

34 Wilson, M., Qayyum, A., and Roger Boshier. « World Wide America: Manufacturing Web Information », *Distance Education* 19, 1, 1998.

35 OCDE, *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Welch, *Educational Services*...

les scientifiques et les techniciens hautement qualifiés, souvent avec une expérience de la Silicon Valley, sont activement en train de « créer des flux de connaissances, de capitaux et de technologie à double sens, bien plus complexes et décentralisés »[36]. Ces réseaux de la diaspora incluent la diaspora intellectuelle taïwanaise dans la *Silicon Valley*, (L'association Monte Jade pour la science et la technologie), son équivalent chinois (l'association Hua Yuan pour la science et la technologie), et pour les Israéliens le groupe SIVAN.

Le développement croissant des centres de connaissance, comme le fait remarquer Saxenian, est également favorisé par une concurrence internationale accrue. La prééminence traditionnelle de la Silicon Valley reposait sur des compétences élevées, qui à leur tour dépendaient des investissements fédéraux anciens et importants en recherche et développement (en particulier dans la recherche fondamentale) et un enseignement public de bonne qualité, financé par l'État :

> « Les producteurs de la Silicon Valley ont grandement bénéficié de décennies d'investissements fédéraux après-guerre dans la recherche technologique, ainsi que de l'engagement de l'État dans l'éducation primaire, secondaire et post-secondaire. Pendant les années de *boom*, il était facile de ne pas voir ou de considérer comme allant de soi la contribution de ces investissements de long terme au dynamisme de l'économie ; dans l'environnement mondial d'aujourd'hui, en changement rapide, cependant, il est plus important que jamais d'investir continuellement pour un avantage régional . Mais la baisse de l'engagement fédéral et de celui des États pour un enseignement public et une recherche de haute qualité [...] menace de saper aussi bien la *Silicon Valley* que l'avenir de la technologie à l'échelle nationale. »[37]

---

36 Saxenian, Anna Lee, *The New Argonauts. Regional Advantage in a Global Economy*. Cambridge, Harvard University Press, p.6.

37 Saxenian, *The New Argonauts*... pp. 335-336.

C'est ce que confirme la comparaison avec les tentatives impressionnantes de la Chine, même si elles sont inégales, pour développer des institutions de classe mondiale, grâce à des projets tels que le projet 211 (institué en 1993 afin de sélectionner et de pousser cent universités de pointe pour le **XXI**e siècle) et le projet 985, en 1999, beaucoup plus sélectif qui prévoyait de verser quelque 30 milliards de yuans [environ 4 milliards de dollars américains], de façon différenciée, aux meilleures universités chinoises, avec l'objectif explicite d'en faire « des universités de classe mondiale », et de recruter les meilleurs chercheurs (chinois) partout dans le monde pour y travailler, ou la comparaison avec les efforts vigoureux de Singapour pour s'imposer comme un pôle régional de l'enseignement supérieur et de la recherche, ou encore avec les investissements soutenus de Taiwan dans l'enseignement supérieur[38].

La mondialisation de l'économie, d'autre part, remodèle également les territoires, creusant le fossé entre les riches et les pauvres, au sein et entre les pays. On peut soutenir que le plus puissant des modèles disponibles de la mondialisation, les politiques d'ajustement structurel imposées par des agences internationales comme la Banque mondiale, le FMI et la Banque asiatique de développement, par exemple, comme des "conditionnalités", aggravent les clivages socio-économiques, y compris en matière d'éducation. À une époque qui a été décrite comme celle du « turbocapitalisme »[39], ce modèle de mondialisation conçoit le capitalisme comme un système mondial à la fois social et économique qui est la clé pour expliquer les inégalités de développement, y compris en matière d'éducation. La trajectoire de

38 Voir Hollingsworth, Müller, K et Hollingsworth, J., « The End of the Science Superpowers », *Nature*, 454, 2008, pp. 412-413. Pour en savoir plus sur les projets 211 et 985, voir Lang, D. et Zha, Q., « Comparing Universities : A Case Study between Canada and China », *Higher Education Policy*, 17, 4, 2004, pp. 339-354 et Welch, A., « The Minnow and the Whale. Singapore-China relations in Higher Education », *International Higher Education*, Hiver, 2006. Singapour a déjà recruté des groupes américains de recherche sur les cellules souches et des équipes australiennes de biologistes pour des instituts de recherche très bien financés et administrés. Le nombre de diplômés taiwanais a augmenté de 10 000 par an en 1961 à 200 000 en 1996, 40% d'entre eux étant des ingénieurs, selon Saxenian, *The Argonauts...* p. 136.

39 Martin, Hans-Peter et Harald Schumann *Globalisierungsfalle*, publié en anglais sous le titre *The Global Trap. Globalization and the Assault on Prosperity and Democracy*. Londres, Zed Books, 1997.

nombreuses économies modernes de plus en plus sujettes aux crises depuis les années 1970, le développement des sociétés transnationales (STN) comme celui d'une classe capitaliste transnationale (CCT), qui, fait-on valoir, agit en fait comme une classe dirigeante mondiale[40], sont des traits importants de ce modèle.

Alors que le développement actuel du capitalisme constitue un mouvement vers un système mondial, déterminé en sous-main par les flux massifs de capitaux internationaux, les marchés des devises et les accords commerciaux internationaux tels que le GATT et l'AGCS, ainsi que par l'importance de plus en plus grande des organismes économiques internationaux comme l'OMC, OCDE, le FMI et la Banque mondiale, qui poussent à aller plus loin dans l'ajustement structurel des économies dans le monde entier, le domaine des migrations est beaucoup moins bien servi en pactes internationaux efficaces[41].

Il serait cependant erroné de supposer que cela témoigne de la fin de l'État-nation, comme certains l'ont dit. Les hyper-mondialistes comme Kenichi Ohmae[42], par exemple, qui il y a une dizaine d'années seulement, a sans trêve annoncé la fin de l'État-nation, ne tiennent pas compte de la capacité des nations à élaborer des stratégies en réponse à la pression insistante de la globalisation[43]. Des pays aussi divers que le Vietnam, la Chine, Brunei, la Malaisie, Cuba, et un nombre croissant de pays d'Amérique latine, sont parmi ceux qui ont résisté aux restrictions de l'ajustement structurel de différentes façons, y

40 Dahrendorf, Ralf, « Die globale Klasse und die neue Ungleicheit », *Merkur* 11, 2000, pp. 1057-1068, Sklair, Lesley *The Transnational Capitalist Class*. Londres: Blackwell Publishers, 2001, Currie, Jan, « Globalization's Impact on the Professoriate in Anglo American Universities ». Dans Welch, Anthony (Ed.) *The Professoriate. Profile of a Profession*. Amsterdam, Springer, 2005.

41 Bien que l'Organisation internationale du travail (OIT) ait adopté en 1947 une convention sur la protection des travailleurs migrants et les Nations Unies en 1990 une *Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille,* il n'y a eu de suivi rigoureux pour aucune des deux.

42 Ohmae, Kenichi, *The End of the Nation State. The Rise of Regional Economies*. New York, Free Press, 1995, Omae, Kenichi, T*he borderless world : power and strategy in the interlinked economy*. New York, Harper Business, 1999.

43 Weiss, Linda, *The Myth of the Powerless State*. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1998.

compris à l'imposition systématique de modèles imposés de l'extérieur et, en certains cas, ont insisté sur le fait que plus d'attention devait être accordée aux besoins des pauvres[44].

Nonobstant les exemples ci-dessus montrant les différences nationales face à l'insistant et austère agenda du capitalisme mondial, le point essentiel est que son émergence, en tant que système, contraint à une ré-interprétation de l'autonomie des systèmes nationaux, y compris dans l'éducation[45]. La montée de la tant vantée économie de la connaissance du XIXe siècle donne un nouvel élan au développement du capitalisme mondial, dans la mesure où les nations luttent pour des positions, restructurant leurs systèmes éducatifs afin de maximiser les taux de croissance économique. Dans ce processus, la politique est elle-même transformée, de « l'art du possible » à la pratique de la « bonne gestion économique »[46], car les gouvernements sont en concurrence pour attirer les capitaux étrangers, pour lesquels ils doivent fournir « une main-d'œuvre hautement qualifiée et prête à l'emploi »[47]. L'économie de la connaissance de plus en plus mondialisée (en particulier pour les travailleurs parlant l'anglais), est tributaire d'une main-d'œuvre hautement qualifiée : « La mondialisation de la finance et de l'investissement crée à l'échelle du

44 Il y a plusieurs siècles, en 1524, Martin Luther protestait contre l'impact des importations étrangères, et l'absence de volonté du gouvernement de maîtriser leurs effets néfastes : « [...] le commerce extérieur, qui apporte de Calcutta, de l'Inde et d'autres lieux de ce genre, des soies coûteuses, des articles en or et des épices –qui conduisent uniquement à l'ostentation mais ne servent aucun dessein utile et gaspillent l'argent du pays et des gens– ne serait pas autorisé si nous avions un vrai gouvernement et de vrais princes. » James, Harold, *The End of Globalization: Lessons from the Great Depression*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 2001, p. 8. Certaines stratégies, sont elles aussi vieilles de plusieurs siècles –malgré les très importants voyages d'exploration entrepris par les grands vaisseaux qui ont vogué sous la dynastie Ming en Chine dans les années 1420, sous la direction de l'amiral Zheng He, qui ont visité l'Asie du Sud-Est, l'Afrique de l'Est et, certains l'affirment, le nord de l'Australie, il n'y a eu aucun impact économique. Un siècle ou deux plus tard, les Européens étaient entrés en lice pour avoir une influence économique à la suite de leurs voyages de découverte.

45 Voir Burbules, Nick et Carlos Alberto Torres, (Eds.) *Globalisation and Education*. Londres, Routledge, 2000 et Welch and Mok, *Deep Development...*

46 Held et *alii Global Transformations...*, p. 4.

47 Carnoy, Martin, « Globalisation and Educational Re-Structuring », *Melbourne Studies in Education*, 39,2, 1998: 21-40, 22.

monde une demande pour certains types de compétences, y compris linguistiques. »[48]. Comme on le verra ci-après, les politiques nationales, visant presque toutes aujourd'hui à positionner la nation par rapport à l'économie de la connaissance, incluent souvent maintenant des stratégies et des programmes pour mobiliser les diasporas intellectuelles, à un moment où « [...] la qualité des systèmes éducatifs nationaux est de plus en plus comparée internationalement[49]. » Ces communautés diasporiques deviennent un élément important dans les efforts visant à renforcer les programmes de recherche et développement, à améliorer la qualité des universités, notamment dans les pays en développement, qui ont le plus souffert de la fuite des cerveaux.

La notion de diaspora

À de nombreux égards, les États-nations, tout comme le domaine de l'éducation comparée, sont apparus relativement tardivement. Pendant très longtemps, les empires avaient davantage d'importance, qu'il s'agisse de l'empire égyptien, mongol, grec, chinois ou romain :

> « [...] Un citoyen de l'empire voyageant de Bretagne à l'Euphrate au milieu du second siècle de notre ère, aurait trouvé dans presque chaque ville le long du trajet, de la nourriture, des biens, des paysages, des immeubles, des institutions, des lois, des divertissements et des éléments sacrés assez semblables à ceux de sa propre communauté »[50] ;

Ou, plus récemment, par exemple, l'empire austro-hongrois, qui ne s'est finalement effondré qu'à la fin de la Première Guerre mondiale.

Par conséquent, pendant la plus grande partie des précédents millénaires, les allégeances existaient (et étaient par moments mises en

48 Carnoy, Globalisation..., 31.
49 Carnoy, Globalisation..., 22.
50 Hitchner, B., 'Roman Empire' Mokyr, Joel, (Ed.) The Oxford Encyclopedia of Economic History. Oxford, Oxford University Press, 2003, (Vol. 4) [397-400]: 398. La même remarque pourrait être faite à propos du monde chinois classique.

œuvre de façon impitoyable) au niveau de l'empire, alors que probablement les identités restaient souvent ancrées au niveau local. Le modèle sans doute persiste –jusqu'à quel degré y a-t-il allégeance principale des Italiens du Piémont, des Autrichiens du Tyrol, des Français d'Alsace, par exemple, à l'Union européenne, ou celle des Ouighours à la Chine, et jusqu'à quel point leur identité reste-t-elle liée à leur village, ou tout au plus à leur région ? Mais pendant la plus grande partie des précédents millénaires, parler de culture d'empire avait un sens, tout au moins d'un certain point de vue. Vraisemblablement, cette forme d'identité culturelle est celle qui a été évoquée à propos des anciens Grecs prenant la flamme sacrée du foyer (*Hestia*) de la cité mère pour l'allumer dans la nouvelle colonie.[51] Ces Grecs des nouvelles terres n'étaient pas considérés comme *diesparmeynoi* (selon l'étymologie du terme, le cœur duquel reflète l'acte de dispersion des semences), mais tendaient au contraire à se référer à *tho Ellenikho* (une partie du collectif grec), affirmant ainsi leur identité commune avec le reste du monde grec. En ce sens, on a fait valoir que l'on doit faire la distinction entre *kratos* (état) et *ethnos*, qui était considéré comme la propriété de tous les Hellènes, y compris les 60% qui vivaient alors à l'extérieur du *kratos*. Alors que les piliers du *kratos* consistaient en principes plutôt laïques (citoyenneté et droit civil), ceux de l'*ethnos* étaient différents : la langue, l'appartenance religieuse et le sens du lien avec la Grèce de l'antiquité. Cela, sans doute, est le noyau de l'*hellénismos*, conçu comme une identité vivante qui « transcende les frontières, la terre, l'espace et le temps. L'*ethnos* transcende le *topos* », selon ce texte[52].

51 La signification du rite peut être comprise dans le récit de Paris : « [...] quand les Perses ont mis le siège devant Athènes et ont éteint le feu sacré, les Athéniens, après les avoir défaits, ont envoyé chercher du feu au grand Temple de Hestia pour rallumer celui de leur propre cité ». Paris, Ginette, *Pagan meditations : the worlds of Aphrodite, Artemis, and Hestia*. Dallas, Spring Publications, 1986, p. 168. Voir aussi Varvaressos, Maria, « Inside the Classroom. Pedagogical Resources in the Greek Schools of the Australian Diaspora 1901-1981 », *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)* Sydney 1999, L'article d'A. Preuner dans Wilhelm Roscher, *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*, Hildesheim, Olms Verlag, 1965, Volume 2, pp.2605-2653, spécialement la section III : « Kolonisten nahmen von dem heiligen Feuer der Mutterstadt in die zu gründende neue Stadt mit. » p. 2638, et Frazer, James, *'The Prytaneum', J. Philology* xiv, 1885.

52 Varvaressos *Inside...*, p.3.

C'est là, sans doute, que la notion de communauté imaginée de Benedict Anderson (1983) est d'une certaine utilité pour comprendre la réalité des communautés de la diaspora, (quoique toujours entendu dans le sens limité de l'État-nation, comme le souligne Bhabha)[53]. Il est clair, en un sens, que cette communauté doit être en grande partie imaginée, puisque des générations de la diaspora ont grandi sans avoir une connaissance directe de la patrie, s'accrochant peut-être à des conceptions affadies, ou ossifiées, héritées de générations passées. L'idée est peut-être illustrée de la façon la plus élégiaque dans le cas de la diaspora juive, dont le vieux cri : « L'année prochaine à Jérusalem » évoque de façon éloquente une absence, une patrie imaginée.

Après l'odyssée (le titre d'une étude bien connue des Australiens d'origine grecque)[54], un fragment éloigné s'accroche à un tout imaginé : l'hellénité, la judéité, l'identité chinoise. Mais le tout diasporique, lui aussi, est quelque chose d'imaginaire. Dans la pratique, le fragment, détaché de la patrie, prend une trajectoire différente : coupé dans une certaine mesure de la vie, de la culture en évolution de l'ancien pays, certains éléments de la culture diasporique s'ossifient, d'autres prennent une nouvelle direction. De la même façon, la communauté diasporique elle-même est divisée (par la politique, la religion, le sexe, la classe et l'éducation), tout comme elle est unie. Ainsi, l'individu de la diaspora, caractérisé par une hybridité interstitielle, un entre-deux, ne peut pas être essentialisé, ou considéré comme monolithique.[55] Au contraire, l'identité diasporique recèle une certaine qualité de fluidité et d'indétermination.

Diasporas de la connaissance et réseaux neuronaux internationaux de la connaissance (INKNs)

Tout en ne minimisant en rien la signification de plus en plus grande de l'État-nation en termes de compréhension des différences dans

53 Bhabha, Homans, *The Location of Culture*. Londres, Routledge, 1994, p.6.
54 Bottomley, Gillian, *After the Odyssey. a study of Greek Australians*. St. Lucia, University of Queensland Press, 1979.
55 Bhabha, Homans, *Nation and Narration*. Londres, Routledge, 1990, Bhabha, *The Location...*

l'éducation, des regards théoriques contemporains commencent ici ou là à se porter sur les effets différentiels de la migration mondiale, y compris à travers les personnes hautement qualifiées. Les données de Saxenian montrent que, au sein de la population asiatique de la *Silicon Valley* à la fin des années 1990, 77% des résidents indiens détenaient au moins une maîtrise, alors que pour les résidents chinois, ce chiffre était de 86% et pour les Taïwanais de 85%.[56] Des données australiennes, qui montrent le gain net en matière grise le plus élevé de tous les pays de l'OCDE[57], révèlent que la proportion de migrants qualifiés a augmenté de 39,8% du total en 1990-91 à 46,8% en 2003-2004[58], alors que pour certains groupes, par exemple les immigrants nés en Chine, c'était plus de la moitié. En effet, parmi les immigrants chinois anciens en Australie, plus de 80% sont actuellement dans les trois catégories professionnelles supérieures, un nombre significatif occupant des postes universitaires, généralement après avoir obtenu leur doctorat dans une université australienne.[59] Le fait que l'accent mis sur les personnes hautement qualifiées soit devenu plus important ces derniers temps est un autre signe de l'évolution vers

56 Kapur and McHale, *Give Us Your Best...,* p. 113.

57 Docquier, Frederic et Abdeslam, « International Migration by Educational Attainment, 1990-2000 », Özden, Çaglar et Maurice Schiff, (Eds.) *International Remittances and the Brain Drain*. Washington, World Bank, 2006, p.180.

58 Parliamentary Library *Australia's Migration Programme*. Research Note 48, 2004-5. http://www.aph.gov.au/library/pubs/rn/2004-05rn48.pdf 2005, Jupp, James, *From White Australia to Woomera. The Story of Australian Immigration.* Cambridge, Cambridge University Press, 2002, Welch, Culture, Identity, ... 2006: 179. L'Australie a adopté un programme pour l'immigration qualifiée en 1994. L'exemple a été suivi depuis par le Canada, la Nouvelle Zélande et plusieurs autres pays de l'OCDE. Cela explique en partie le fait que près de 90% des migrants qualifiés vont vers les pays de l'OCDE. Voir Docquier, F. et Marfouk, A., *International Migration...*, p. 154.

59 Pour le niveau de qualification des immigrés chinois, voir Hugo, Graham, « Australian Migration Transformed », *Australian Mosaic*, 9, 1, 2005. Pour l'abalyse des universitaires nés en Chine dans les universités australiennes, voir Welch, Anthony et Zhang, Zhen, « Zhongguo de zhishi liusan – haiwai zhongguo zhishi fenzijian de jiaoliu wangluo. » *Comparative Education Review* [Beijing] 26, 12, pp. 26-31 (in Chinese), and Welch, A. et Zhang, Z., « Communication Networks among the Chinese Knowledge Diaspora: a new invisible College ? » Boden, R., Deem, R., Epstein, D. and Rizvi, F., (Eds.) *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Higher Education in the 21st Century. World Yearbook of Education 2008*. Londres, Routledge. Une proportion significative des demandeurs de permis de séjour permanent (le premier pas pour la nationalité australienne) viennent maintenant des rangs des étudiants étrangers. Les Chinois à eux seuls constituent 32% de cette catégorie. Welch, *Culture, Identity and Education*, p. 179.

une économie davantage basée sur la connaissance. La circulation globale des courants épistémiques, y compris parmi les communautés diasporiques, fait également partie de cette nouvelle orientation, qui remet en cause notre notion d'espace et de place[60].

On peut soutenir que le problème le plus durable et le plus difficile ici est celui de la fuite des cerveaux qui, au moins en partie, découle des disparités mentionnées ci-dessus, liées à la mondialisation culturelle et économique. « La fuite des cerveaux peut renforcer le piège du développement lorsque les communautés de personnes qualifiées dans les pays développés attirent d'autres personnes qualifiées et appauvrissent davantage les communautés les plus faibles dans les pays en développement »[61]. Kapur et McHale montrent comment ce cycle d'érosion des compétences affaiblit les pays en voie de développement :

> « Là où un marché n'est plus limité par des frontières nationales, d'innombrables enseignants du supérieur dans les pays en développement avec le capital humain requis sont prêts à travailler dans [...] les pays développés [...]. Un cercle vicieux s'ensuit, dans lequel les individus situés à l'extrémité supérieure de la distribution du capital humain émigrent et laissent derrière eux un groupe de moindre qualité. Cela n'incite pas seulement d'autres personnes du segment le plus élevé à envisager de partir, mais décourage aussi les personnes qui ont émigré dans le passé de rentrer chez eux [...] »[62].

> « L'écart scientifique existant entre le Sud et le Nord est énorme et croissant, exacerbé par les tendances notées ci-dessus. Le Nord, par exemple, a près de dix fois plus de personnel de Recherche &

60 Tsolidis, G., (2001) *Schooling, ...*
61 OCDE, *Échanges et migrations. Pour une main-d'œuvre mobile à l'échelle mondiale,* Paris, OCDE, 2003, p. 89. Voir aussi *World Bank Global Economic Prospects* 2006 et Kapur et McHale, J. *Give Us Your Best and Brightest...* 104. Pour des informations sur certaines difficultés rencontrées par Singapour, le Japon et la Corée, voir Saxenian *The New Argonauts..*, pp.333-334.
62 Kapur et McHale, *Give Us Your Best...*, 104.

> Développement (scientifiques et techniciens) par habitant que le Sud (3,8%, comparés à 0,4%) et consacre un pourcentage de son PIB environ quatre fois plus important à la Recherche & Développement (2,0% au lieu de 0,5%). En outre, il détient quelque 97% de tous les brevets déposés aux États-Unis et en Europe. De concert avec les pays nouvellement industrialisés d'Asie de l'Est, il publie 84% de tous les articles scientifiques ».[63]

Plusieurs précautions devraient toutefois être prises ici. Il est d'abord important de rappeler que ces statistiques proviennent des mêmes banques de données, qui sont biaisées en faveur des publications du Nord, en particulier de celles en anglais.

Deuxièmement, il existe des degrés dans la différence. Il est important de distinguer, par exemple, le plus grand dynamisme de Taïwan, d'Israël et de la Chine, où les taux de Recherche & Développement, les brevets et les citations ont sensiblement augmenté, par rapport à Singapour, à la Corée et au Japon, où un certain degré de sclérose semble encore entraver un progrès équivalent[64]. Sur la base de ces mesures, la Chine par exemple, malgré quelques difficultés, est passée de la trente-huitième place dans les classements internationaux de production universitaire en 1979 à la cinquième en 2003 et à la deuxième en 2007.[65]

Troisièmement, la fuite des cerveaux est historiquement contingente. Dans les années 1980, Taïwan a envoyé plus de candidats au doctorat en ingénierie aux États-Unis que tout autre pays. Vingt ans plus tard, l'augmentation des opportunités dans le pays a suscité beaucoup de

---

63 World Bank, *Task Force on Higher Education*, Washington, World Bank, 2000, p.69.
64 See for example, Saxenian *The New Argonauts...*, pp. 333-336.
65 Li, Peter, « Immigration from China to Canada in the Age of Globalization. Issues of Brain Gain and Brain Loss. » *People on the Move. The Transnational Flow of Chinese Human Capital*. HKUST, Octobre 2005. Voir aussi Hollingsorth, Müller et Hollingsworth 2008, p. 412. Pour davantage d'informations sur la manière dont les rigidités dans la recherche en Chine continuent à freiner le retour des meilleurs, voir Cao, Cong, 2004, « Chinese Science and the "Nobel Prize" Complex », *Minerva* 42, pp. 151-172.

retours[66], comme cela a été le cas aussi avec la Corée, Israël et la Chine, dans une plus ou moins grande mesure.

Enfin, l'ancien modèle centre-périphérie décline, ouvrant la voie « dans les années 1990 à des flux de compétences, de technologie et des capitaux à double sens, moins centralisés ».[67] De nouveaux centres, dans des endroits-clé en Israël, Taïwan, Singapour et en Chine, sont en train d'intensifier mais aussi de rendre plurielle la production mondiale de connaissance.

Néanmoins, de telles disparités de richesses et d'opportunités constituent un aimant puissant pour la main-d'œuvre qualifiée du Sud, y compris les universitaires. On mesure mieux l'ampleur de ce phénomène, en particulier dans des domaines tels que la science et la technologie, après avoir traditionnellement sous-estimé l'ampleur de la fuite des cerveaux en la mesurant par les données de stock (nombre de personnes qualifiées nées à l'étranger dans un pays d'accueil à un moment donné) ou de flux (mesures de migrants déjà qualifiés entrant dans un pays)[68]. Toutefois, des données récentes soulignent l'ampleur du problème :

> « [...] Plus de 50% des diplômés de l'université de nombreux pays d'Amérique centrale et des Caraïbes vivaient à l'étranger en 2000. Bien que la part des travailleurs qualifiés dans l'ensemble de la population active en Afrique sub-saharienne soit seulement de 4%, ils représentent plus de 40% de tous les migrants »[69].

L'impact sur le pays d'accueil varie également. Une partie de l'impact est produit par l'intégration de ces migrants dans le système d'enseignement supérieur national, en particulier au niveau diplômé.

66 Le fait de baptiser ces figures de la diaspora *moines étrangers* (*fan-seng*) à Taiwan a témoigné de leur importance. Saxenian, *The New Argonauts..*,, p. 141.
67 Saxenian, *The New Argonauts..,* p. 135.
68 La diaspora à l'échelle du monde est estimée à 180 millions, la diaspora chinoise comptant pour 5 millions à elle seule.
69 Banque mondiale, *International Migration, Remittances, and the Brain Drain*. Washington, World Bank 2006, p. 11.

Les études menées par la *National Science Foundation* montrent que près des deux tiers des scientifiques nés à l'étranger travaillant aux États-Unis et en France, ont obtenu leur doctorat aux États-Unis.[70] Ce qui, à son tour, contribue à la création d'une autre tendance : les données de la *National Science Foundation* montrent que seulement la moitié des candidats internationaux au doctorat ou au post-doctorat retournent dans leur pays d'origine dans un délai de deux ans. En effet, pour les étudiants de Chine et d'Inde qui étudient aux États-Unis, les chiffres ne dépassent pas 10 à 12%. À la fin des années 1990, environ la moitié des titulaires d'un doctorat originaires de Chine ont demandé et obtenu la possibilité de continuer des études et de travailler aux États-Unis.[71] L'impact sur l'innovation, en termes de productivité de la recherche et de dépôt de brevets, est également substantiel[72].

En effet, alors, faire ses études à l'étranger constitue une voie d'émigration, car de plus en plus d'étudiants viennent grossir les rangs des migrants qualifiés. Cela aussi, cependant, sous-estime l'ampleur du phénomène et son impact sur les pays du Sud, d'où une grande partie de cette main-d'œuvre qualifiée est originaire. Les données ci-dessus soulignent que les individus hautement qualifiés dans les pays du Sud, peut-être sous-employés dans leur propre pays, ou qui recherchent un mode de vie meilleur et plus productif, ou qui n'ont pas les droits et les libertés qu'ils identifient avec le Nord, aspirent souvent à des pâturages plus verts. Ce qui aggrave le problème, dans l'ère des flux migratoires globaux, c'est le fait que de nombreux pays développés ont mis au point des programmes ciblés qui sélectionnent les individus pour leurs compétences (dans le même

70 Voir National Science Foundation Science and Engineering Indicators. Washington DC, NSF 1998: 3-19, et National Science Foundation, Revolutionising Science and Engineering through Cyberinfrastrcuture. Report of the National Science Foundation Blue-Ribbon Advisory Panel on Cyberinfrastructure. NSF May 2002

71 Voir Johnson, J. M. et Regets, M.C. (1998). International mobility of scientists and engineers to the United States: Brain drain or brain circulation? A partir du site (25 mars 2005) : http://www.nsf.gov/sbe/srs/stats.htm

72 Voir Banque mondiale, International Migration... , 13, et, dans le même rapport, Chelleraj, Gnanaraj, Keith Maskus et Aaditya Mattoo, « Skilled Migrants, Higher Education and US Innovation », pp. 245-259.

temps, ils érigent des barrières toujours plus strictes à l'entrée des autres, comme les demandeurs d'asile). L'Allemagne, les États-Unis, le Canada[73] et l'Australie, par exemple, ont tous développé des projets ciblés pour attirer les migrants hautement qualifiés. En effet, parmi ces derniers, la plus importante catégorie de demandeurs de résidence permanente (le premier pas vers la citoyenneté) est maintenant constituée par les étudiants étrangers, qui sont un tiers de tous les demandeurs.[74] En conséquence, plus de 80% des immigrés de Chine continentale au Canada et en Australie sont maintenant des professionnels, avec des diplômes[75], alors que les universités australiennes sont maintenant « l'un des plus grands utilisateurs des catégories de visas temporaires de travail, introduits à la fin des années 1990 »[76].

Mobiliser la diaspora intellectuelle

Les ressources de la diaspora intellectuelle (à la fois matérielles et intellectuelles) ne sont cependant pas toutes perdues pour le pays d'origine. Globalement les envois de fonds par la diaspora, qui dans la plupart des pays en développement, et plus particulièrement pour les Philippines et le Mexique, dépassent maintenant largement l'aide au développement (APD) officielle, contribuent à compenser une partie des pertes liées à l'investissement public dans la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, partie ensuite pour l'étranger. Le total des envois de fonds dans le monde, estimé par la Banque mondiale à 72,3 milliards de dollars en 2001[77] et à 167 milliards pour

73 Li, Peter, « Immigration from China to Canada in the Age of Globalization. Issues of Brain Gain and Brain Loss. » People on the Move. The Transnational Flow of Chinese Human Capital. Hong Kong University of Science and Technology, October 2005. Welch, Cultural Difference and Identity.

74 Parliamentary Library, Australia's Migration Programme. Research Note 48, 2004-5. http://www.aph.gov.au/library/pubs/rn/2004-05rn48.pdf

75 Voir Li, Immigration..., and Welch, A., Cultural Difference et Identity, Connell, Raewyn, et alii., Education, Change and Society. Oxford University Press.

76 Hugo, Graham, « Some emerging demographic issues on Australia's teaching academic workforce », Higher Education Policy, 18, 2005: 207-229, p. 217.

77 Banque mondiale, *Global Economic Prospects. Investing to Unlock Global Opportunities.* 2003 Washington, Banque mondiale ; Kapur et McHale Give Us Your Best.., 135.

2005[78] est maintenant égal à près de quatre fois l'aide publique au développement (APD)[79]. À titre d'exemple, dans la région Asie-Pacifique, l'APD fait apparaître en 2004 un débit de 4,5 milliards de dollars alors que l'apport net des envois de fonds était de 17,6 milliards de dollars[80] (la prise en compte des canaux informels permettrait d'augmenter considérablement ce chiffre)[81]. Les envois de fonds vers la Chine ont été estimés par la Banque mondiale à 21,3 milliards de dollars en 2004. Même des économies de marché socialistes de taille modeste comme le Vietnam attirent maintenant plusieurs milliards de dollars par an. Dans chaque cas, certaines de ces sommes vont dans le secteur de l'éducation[82]. Même si l'importance des transferts de fonds informels rend le flux total difficile à évaluer précisément, il semble que les ménages qui reçoivent des fonds investissent davantage, notamment dans l'éducation, que les ménages qui ne sont pas bénéficiaires de tels revenus. En effet, dans certains cas, les émigrés semblent stipuler que leurs envois de fonds soient utilisés à cette fin, ce qui contribue souvent à réduire les niveaux de pauvreté des ménages, (mais pas nécessairement les niveaux d'inégalité)[83]. Certaines études ont montré une augmentation dans les dépenses d'éducation entre 45 et 58% pour

78 Banque mondiale, *Global Economic Prospects. Economic Implications of Remittances and Migration*. Washington, Banque mondiale, 2006: 107. D'autres rapports de la Banque mondiale donnent des chiffres sensiblement plus élevés – *International Migration, Remittances, and the Brain Drain* donne le chiffre de 216 milliards de dollars pour 2004, avec 150 milliards allant vers les pays en développement.

79 Toutefois, si on tient compte des remises de dettes, l'OCDE estime l'APD à 106,5 milliards de dollars en 2005. *L'observateur de l'OCDE*, mai 2006, p.9.

80 Kapur et McHale *Give Us Your Best* .., 137.

81 Bien qu'ils soient notoirement difficiles à estimer de façon précise, si on prend en compte aussi les flux informels, le total des transferts de fonds pourrait être jusqu'à 50% plus élevé.

82 *Pour les chiffres de la Chine, voir Banque mondiale,* Perspectives économiques mondiales*, 2006. Pour le Vietnam, voir* New York Times*, « Communist Vietnam Lunges for Capitalism's Brass Ring », 27 avril 2006. Pour des effets positifs de l'éducation, voir Yang, Dean et Martinez, Claudia, « Remittances and Poverty in Migrants » Home Areas: Evidence from the Philippines, Özden, C., et Schiff, M., (Eds.)* International Remittances and the Brain Drain*. Washington, Banque mondiale, 2006, notamment pp. 112-115. Pour des exemples d'investissement étranger dans l'enseignement supérieur du Tiers-monde, voir* inter alia*, Welch, A.,* Foreign Direct Investment in the Southeast Asian knowledge economy: Australian offshore campuses in Malaysia and Viet Nam*, Pritchard, W., (Ed.)* Explaining Foreign Direct Investment Flows in Southeast Asia*. Ministry of Finance, Japan & Research Institute for Asia and the Pacific (RIAP) University of Sydney 2005),*

83 Voir *Perspectives économiques mondiales* 2006, esp. Chapter five.

les familles bénéficiant de transferts de fonds, y compris de l'étranger, mais il convient de souligner que ces données sont corrélées, et on ne peut en tirer une relation de cause à effet[84].

Le deuxième moyen par lequel la diaspora aide les pays d'origine est plus fluide. Ceux qui retournent au pays, parfois désignés par le terme de *re-aspora*, constituent une ressource majeure que les pays partout dans le monde souhaitent mobiliser, aux fins de leur développement intellectuel et en général. Les tendances actuelles à la migration temporaire montrent que de plus en plus de travailleurs hautement qualifiés retournent dans leur pays, y compris dans le champ de la Recherche & Développement. Beaucoup d'entre eux apportent des compétences, des techniques, des connaissances et des contacts très demandés, un atout important pour le pays d'origine :

> « Tout comme les Grecs qui ont navigué avec Jason à la recherche de la Toison d'or, ces nouveaux Argonautes entreprennent le projet risqué mais économiquement fécond de créer des entreprises loin des centres établis de technologie »[85].

Cela est clairement évident dans l'évolution du nombre et des proportions de la diaspora intellectuelle chinoise, où les taux de retour ont augmenté de manière significative au cours des dernières années, car le *boom* de l'économie chinoise et une plus grande ouverture exercent une attraction certaine. Néanmoins, il reste vrai que beaucoup parmi les meilleurs et les plus brillants esprits de la Chine restent à l'étranger. Sur les 1 076 000 étudiants et universitaires qui ont étudié et se sont formés à l'étranger entre 1978 et 2006, seuls 275 000 sont retournés[86]. Tout au long des années 1990, un nombre significatif

84 Banque mondiale, *International Migration..,* 8. La recherche a montré une baisse significative des abandons de scolarité, comme résultat des transferts de fonds.
85 Saxenian, *The New Argonauts*., 3.
86 Même si beaucoup continuent à étudier à l'étranger. Voir See Cai, H., *Brain Gain in Higher Education,* non publié, Université de Sydney, 2008. Voir aussi Zweig, David et Fung, C. S. (2004). *Redefining the brain drain: China's diaspora option.* Center on China's Transnational Relations, Hong Kong University of Science and Technology, Working Paper No. 1. Dans le site (avril, 2006) :
http://www.cctr.ust.hk/articles/pdf/redefining.pdf

de diplômés des meilleures universités chinoises sont partis. Par exemple, près de 40% des diplômés des départements de physique, chimie et biologie de l'université de Pékin sont partis étudier à l'étranger par leurs propres moyens[87]. En réponse à ces départs, la Chine a élaboré des programmes nationaux pour encourager les retours, même temporaires : les médailles du fleuve Yangtze pour les universitaires, le *Chunhui Jihua* [Lumière du printemps] (Zi, 2003), et la *Wei Guo Fuwu* [Sers la nation] (Zweig, 2005)[88]. En outre, les grandes universités ont introduit des systèmes de bourses pour non-résidents, appelés parfois *Yaling Moshi* [Haltères]. Ces systèmes sont des moyens essentiels pour recruter la diaspora intellectuelle chinoise. Des facteurs d'attraction et de renvoi similaires jouent pour la diaspora hautement qualifiée des juifs russes, beaucoup d'entre eux pensant retourner en Russie, ainsi que pour les ingénieurs et les entrepreneurs d'Israël qui ont établi des liens solides avec la *Silicon Valley* au cours des vingt-cinq dernières années[89].

Mais là encore, toutefois, des nuances doivent de nouveau être introduites. La première est que, pour ceux qui choisissent de rentrer, rien ne garantit qu'ils seront bien accueillis. C'est évident en Asie de l'Est, où des notions anciennes de hiérarchie, le respect de l'âge et les traditions dans les sociétés influencées par le confucianisme coexistent avec la jalousie entre les pairs et un manque d'acceptation des nouveaux rapatriés ayant des qualifications étrangères, des facilités linguistiques et l'expérience de l'étranger[90]. En second lieu, ceux qui

87 Zhang, Guochen et Wenjun Li, « International mobility of China's resources in science and technology and its impact ». Dans *International mobility of the highly skilled,* Paris, OCDE 2002, pp.189-200.

88 Zweig, David, « Re-Defining the Brain Drain. China's Diaspora Option. » *People on the Move. The Transnational Flow of Chinese Human Capital*. HKUST, octobre 2005.

89 Voir Saxenian, 104-114, et *The Australian*, « Ist the Reaspora. Russians Returning from Israel. », 12 mai 2004.

90 Voir inter *alii*, Welch, Anthony, South Korean Higher Education.., Londres, Palgrave: 58-78. Yang, R., *Third Delight. The Internationalisation of Chinese Universities*. Londres, Routledge, 2002, Goodman, R., *Japan's International Youth. The Emergence of a New Class of Schoolchildren*. Oxford, Clarendon Press, 1990, Saxenian, *The New Argonauts...,* 100, Mochizuki, Y., A Postcolonial Reading of the Contemporary Internationalization Movement in Japanese Education: the Construction of 'Japaneseness' in a Globalised world, Ninnes, P et Mehta, S., (Eds). *Re-Imagining Comparative Education. Postfoundational Ideas and Applications for Critical times*. Londres et New York, Routledge: 201-224.

choisissent de rester à l'étranger maintiennent souvent des liens avec la patrie, qui sont à la fois physiques et, de plus en plus, virtuels. Une récente étude de la CNUCED a montré que sur un échantillon de 1500 travailleurs intellectuels de Chine et d'Inde employés dans la *Silicon Valley*, 50% retournent chez eux au moins une fois par an, tandis que 5% le font au moins cinq fois[91]. En outre, quelque 5% des Chinois de l'enquête (et une proportion sensiblement plus élevée d'Indiens) avaient l'intention de créer une entreprise dans leur pays d'origine. Il est certain que l'impact des rapatriés sur la recherche et développement taïwanaise, en particulier dans des domaines comme l'informatique, entre autres, dans les parcs industriels bien connus de la région de Hsinchu, a été profond[92]. Sur 289 entreprises du parc industriel scientifique de Hsinchu (HSIP), 113 (ou 39%), ont été créées par des ingénieurs taïwanais formés aux États-Unis et ayant l'expérience de la *Silicon Valley*. De même, ces entreprises, et d'autres dans la HSIP, recrutent activement d'autres Taïwanais de la *Silicon Valley* : 70% de ces entreprises ont en effet des bureaux dans la *Valley*, à la fois pour recruter du personnel et pour acquérir de nouvelles idées et connaissances pour leurs affaires[93]. Néanmoins, ces entrepreneurs technologiques et ces universitaires rapatriés luttent souvent contre les pratiques commerciales anciennes, familiales, fréquemment opaques et corrompues, contre les conditions financières, politiques et réglementaires locales, qui freinent le développement technologique et contre les perceptions selon lesquelles ces rapatriés ne sont plus des « vrais » locaux[94].

Même ceux qui choisissent de rester à l'étranger, toutefois, souhaitent souvent contribuer à la recherche et développement, à

91 Conférence des Nations-Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), « Increasing Participation of Developing Countries through liberalization of market access in GATS Mode 4 for Movement of Natural Persons Supplying Services », www.unctad.org mai 2004. Voir aussi Saxenian *The New Argonauts...,* pp. 95 et suivantes. Voir aussi Welch et Zhang 2008.

92 Banque mondiale, *Global ...*

93 Saxenian, Anna Lee, *Silicon Valley's New Immigrant Entrepreneurs*. San Francisco, Public Policy Institute of California 1999, Saxenian, A., 2006, *The New Argonauts*. Vertovec, S. « Transnational Networks and Skilled Labour Migration », non publié, Ladenburger Diskurs, *Migration*, Daimler Benz Stiftung, février 2002.

94 Voir par exemple, Goodman, R., *Japan's 'International' Youth*, et Mochizuki, Y., « A Post-colonial Reading », notamment le traitement de *Kikokoshijo*.

travers des réseaux intellectuels complexes. Les documents peuvent être envoyés par voie électronique, des conseils donnés, des contacts établis, sur une base quotidienne. Des articles scientifiques peuvent être écrits conjointement, des projets de recherche peuvent être entrepris entre des collègues qui partagent la même langue et les mêmes intérêts de recherche, dans lesquels la diaspora intellectuelle peut contribuer grâce à des compétences très demandées : théoriques, empiriques et linguistiques/culturelles. Les programmes visant à établir des systèmes d'incitation pour encourager les rapatriés à contribuer à la Recherche & Développement, y compris dans les institutions du secteur public, ne sont donc qu'une partie des réponses des pays d'origine à la fuite des cerveaux :

> « [...] les gouvernements pourraient mettre en place des procédures spéciales pour l'investissement, des mesures incitatives pour attirer les investissements de la diaspora, des systèmes pour suivre la diaspora et pour institutionnaliser et développer le réseau de la diaspora pour l'investissement, la recherche et la formation, garantissant les contrats et les projets, et pour la collaboration au sein des entreprises »[95].

Là encore, cependant, les disparités causées par la mondialisation sont évidentes. Un document récent de la *National Science Foundation* (NSF) sur la cyber-infrastructure (CI) a souligné l'importance croissante de ce phénomène : les pays qui n'ont pas réussi rapidement à coordonner les initiatives pour en tirer avantage, resteraient en arrière. Le champ d'application de la CI est immense, a-t-il été dit, pour réduire les contraintes de distance, de temps et des frontières disciplinaires. De nouvelles méthodes de calcul, la visualisation, la collaboration, les instruments intelligents et l'exploration des données pourraient être partagées entre les chercheurs, par delà les frontières nationales. En effet, dans l'ère des communications mondialisées et où les communautés de recherche virtuelles sont de plus en plus importantes, la CI est internationale par nature : « Des séries cruciales de données pour les sciences sociales, biologiques et physiques sont

95 OCDE (2004) *Trade and Migration.*, p. 92.

maintenant en ligne et accessibles à distance. »[96]. C'est certainement le cas aussi pour les chercheurs en éducation comparée, pour qui l'accès de plus en plus facile à des statistiques, des rapports et des informations détaillées (et parfois précises) sur les politiques et les pratiques contemporaines, est un élément essentiel pour la plus grande partie de la recherche contemporaine.

Même s'il est plus évident peut-être pour les sciences et les ingénieurs, on peut dire que d'une manière générale, le potentiel de telles collaborations nationales et internationales est grand et de plus en plus reconnu. Cependant, ce qui souligne une fois de plus les inégalités inhérentes au développement de ces infrastructures, les coûts de développement des supercalculateurs, des capacités de stockage de données et des infrastructures techniques associées a été estimé par la NSF à pas moins de 990 millions de dollars par an, ce que seuls les États-Unis ou peut-être l'UE, pourraient envisager. Malgré ces disparités, le potentiel pour exploiter les possibilités des réseaux internationaux neuronaux de connaissances est grand aussi pour d'autres pays et régions. Il réduit la distance, améliore la qualité et réduit le temps pour lancer des recherches. Comme le marché des technologies sophistiquées de l'information se développe dans la région Asie-Pacifique, cette tendance ne peut que se renforcer. La Chine et l'Inde sont déjà les marchés les plus grands et croissant le plus vite pour les technologies sans fil, pendant que la part de la région Asie-Pacifique dans la consommation de semi-conducteurs a quadruplé en quinze ans (de 6% en 1985 à 25% en 2000). En 2010, cette part a été estimée à 46% (16% pour la seule Chine)[97].

Même si les possibilités des INKNs de servir l'intérêt mutuel, d'aider au développement scientifique et technologique dans le pays d'origine (y compris la qualité de la recherche dans ses universités), d'atténuer les disparités du réseau mondial de connaissances, les processus de collaboration concrets n'en sont pas moins complexes, et parfois difficiles. Dans les recherches en cours sur ces réseaux parmi les universitaires chinois dans le système australien, par exemple, toutes les personnes interrogées ont souligné l'importance de la

96 NSF 2002. *Revolutionising...,* p. 1.
97 Saxenian, *The New Argonauts..,* p. 331.

construction et de l'entretien de ces réseaux transnationaux, en particulier avec les collègues de la métropole, avec qui on a le sentiment qu'un large arrière-plan culturel et linguistique était partagé[98]. Il facilite l'interaction, alors que la courtoisie et l'ingéniosité de nombreux collègues chinois ont été largement appréciées par les personnes interrogées. Dans le même temps, les problèmes de statut ont interféré occasionnellement dans les interactions, dans le cadre d'un système chinois fortement hiérarchisé, tandis que le genre a également été un facteur qui a joué (des femmes interrogées ont noté l'importance de construire leur carrière avant de construire des relations de collaboration). Parmi les autres contraintes figurent le manque relatif de développement de leur domaine scientifique en Chine (y compris les limites de la méthodologie de la recherche et des ressources, ainsi que le fait de mettre davantage l'accent sur la production de revenus que sur la recherche scientifique) et les questions autour de la réactivité. Certaines personnes interrogées, par exemple, ont déploré le fait qu'après un premier accueil enthousiaste en Chine, et les promesses de renforcement de la collaboration, il n'y a pas eu de suivi durable, malgré des tentatives répétées de leur part. Cela a conduit à une certaine frustration : « [...] où puis-je trouver un pont pour construire du lien ? Il n'y a pas de réponse. »[99]. Certaines des personnes interrogées oscillaient sur un continuum de réponses positives et négatives, après des tentatives ratées d'établir une collaboration. Trop souvent, on a fait valoir que, dans la pratique, la mission de la délégation se terminait souvent en même temps que sa visite. La stratification des institutions chinoises, ainsi que celle des disciplines, ont également été mentionnées comme une variable importante : « En Chine, le plus haut niveau est haut, haut au niveau international. Mais le niveau intermédiaire est assez faible » (Welch et Zhang, 2005 ; 2008).

98 Welch, A., et Zhang, Z., 'Zhongguo de Zhishi...'
99 Welch, A., et Zhang, Z., 'Zhongguo de Zhishi...'

Conclusion : identité, INKNs, et éducation comparée

Loin d'être toujours négative, l'expérience de l'exil peut donner des compétences : le processus de déplacement peut, selon le cas, être générateur ou ré-générateur. Edward Said, lui-même un exemple, a noté que « les exilés traversent les frontières (et) brisent les barrières de la pensée et de l'expérience. »[100]. Stuart Hall caractérise la diaspora comme le contraire de « [...] la vieille, l'impérialisante et hégémonisante forme de l'identité ». Il voit les identités diasporiques comme « [...] celles qui sont constamment en train de se produire et de se reproduire à nouveau elles-mêmes, par la transformation et la différence. »[101].

L'expérience de la diaspora n'est ni universellement positive, ni universellement négative. Plutôt qu'une catégorie monolithique et fixe[102], l'importance de la diversité devrait être reconnue. Les diasporas sont des communautés qui regorgent de différences : « [...] l'échange de valeurs, de significations et de priorités n'est pas toujours collaboratif et dialogique, mais peut être profondément antagoniste, conflictuel et même incommensurable. »[103] Certains intellectuels allemands émigrés dans les années 1930, par exemple, réfléchissant des années plus tard à leur expérience, se sont vus eux-mêmes comme « exilés au paradis »[104]. D'autres, trouvant le nouveau terrain difficile à occuper et les tentatives de translation intellectuelle et sociale mutilantes et décourageantes (peut-être en partie à cause de l'absence d'un réseau culturel-linguistique prêt et suffisamment grand pour soutenir leur travail culturel et intellectuel), ont quitté leur lieu d'établissement initial pour un autre (comme le philosophe viennois Karl Popper qui a fui d'abord en Nouvelle-Zélande en 1939, puis est

100 Said, E., (1984) *Reflections on Exile*. Londres, Granta, 170.
101 Hall, Stuart, « Cultural Identity and Diaspora », Rutherford, J,. (Ed.) *Identity : Community, Culture and Difference*. Londres, Lawrence and Wishart 1990: 235.
102 Bhaba, The Location.., p. 3.
103 Bhaba, The Location.., p. 2.
104 Heilbut, *Exiled in Paradise*.

parti à Londres à la fin de la guerre, ou Herbert Marcuse qui a fui d'abord en Suisse, puis aux États-Unis) ou sont retournés chez eux (comme Horkheimer, Adorno, Brecht, entre autres)[105]. Ces rapatriés soulignent la force de l'allusion de Benjamin à « cet élément d'une translation qui ne se prête pas elle-même à une translation. »[106].

Il reste le fait qui intrigue, s'il est explicable, qu'à part quelques exceptions notables, telles que celles mentionnées plus haut, les fondements intellectuels de l'éducation comparée, ainsi que bon nombre de ses piliers empiriques comme les bases de données et les statistiques, se sont développés selon des lignes nationales. On peut soutenir que dans des champs parallèles comme la science politique comparée ou la sociologie comparée, le développement du domaine n'a pas problématisé l'État-nation comme unité sur laquelle la comparaison devait être basée[107].

La notion de la diaspora, en donnant corps à la notion-clé d'interstice ou d'entre-deux[108], représente un autre défi majeur au statut considéré comme allant de soi de l'État-nation dans l'éducation comparée. Le développement des diasporas intellectuelles, ou INKNs, telles que les diasporas grecques, chinoises ou juives cités ci-dessus, nous incitent à ré-examiner cette hypothèse. Pour les chercheurs en éducation comparée, elles promettent de nouvelles lignes de recherche, fondées sur d'autres prémisses. Dans le même temps, elles annoncent, de concert avec l'émergence de formes nouvelles et plus

105 *Chez eux* n'était pas, bien sûr, un concept faisant l'accord. Brecht est allé dans la RDA socialiste plutôt que, comme la majorité des émigrés intellectuels allemands, dans la RFA capitaliste. Voir Krohn *Intellectuals..,* p. 3.

106 Benjamin, Walter *Illuminations*. New York, Schocken, p. 75. Voir aussi Bhaba, *The Location..,* pp. 224-7, et Bhabha, H. *Nation and Narration*. Londres, Routledge, 1990, pp. 314-315.

107 Voir, *inter alia*, Smelser, Neil, *Comparative Methods in the Social Sciences*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1976, Øyen, Else, (Ed.) *Comparative Methodology, Theory and Practice in International Social Research*. Londres, Sage, 1990, Goedegebuure, Leo, et Frans van Vught, « Comparative Higher Education Policy Studies. Intellectual Content and Methodological Framework », Goedegebuure, L., et van Vught, F. (Eds.), *Higher education Policy: an international comparative perspective*. New York, Pergamon: 1-34, et Przeworski, Adam et Henry Teune, *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York, Wiley, 1970.

108 Bhabha, *The Location..* p. 2. Welch, Cultural Difference and Identity, pp. 179-181.

denses de technologies de l'information, de nouvelles façons de faire de la recherche transnationale à la fois dans les sciences de la nature et dans les sciences sociales.

> « Bien sûr, j'espère que les Chinois puissent communiquer et collaborer avec d'autres au niveau mondial. D'un côté, cela peut servir la réputation de la Chine dans la communauté internationale. D'un autre côté, cela peut renforcer la compétitivité de la Chine dans l'économie mondiale. J'aimerais coopérer avec les universitaires chinois de Chine et de l'étranger. Pour moi, ce type de coopération sera très bénéfique. »[109].

Le développement des collaborations transnationales, par l'intermédiaire des réseaux de la diaspora intellectuelle, peut contribuer à la Recherche & Développement, tant dans le pays d'origine que dans les différentes parties de la diaspora. « Les immigrants de première génération comme les ingénieurs chinois et indiens de la *Silicon Valley* qui ont les compétences linguistiques, culturelles et techniques pour travailler aussi bien aux États-Unis que sur leurs marchés nationaux, ont un avantage professionnel considérable[110].

> « Toujours, et toujours de façon différente, le pont accompagne les va-et-vient longs et pressés des hommes (sic), pour qu'ils puissent aller sur les autres rives [...]. Le pont rassemble comme un passage qui croise. » [111].

109 Zhuang dans Welch et Zhang « Zhongguo de zhishi ...2005, p.18.
110 Saxenian, *The New Argonauts*... p. 5.
111 Bhabha, *The Location*.. 4, citant Heidegger, Martin, Building, Dwelling, Thinking, *Poetry, Language, Thought*. New York, Harper and Row 1971, pp.152-153.

Sélection de réseaux diasporiques de la connaissance, par région/pays et par type

Pays (ou région)	Nom du réseau	Type de réseau
Pays arabes	Le réseau des scientifiques et techniciens arabes à l'étranger (ASTA)	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique
Argentine	Programme pour les liens entre scientifiques et techniciens argentins à l'étranger (PROCITEXT)	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique en développement
Chine	Universitaires chinois à l'étranger (CHISA) Société des biologistes chinois en Amérique. Association des ingénieurs et scientifiques chinois-américains de Californie du Sud (CESASC). Association Hua Yuan pour la Science et la Technologie	Réseau d'étudiants et de scientifiques Association locale d'expatriés Association locale d'expatriés Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique
Colombie	Le réseau des chercheurs et ingénieurs colombiens à l'étranger (Red Caldas)	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique
France	Frognet	Réseau d'étudiants et de scientifiques
Inde	Association des professionnels indiens de la Silicon Valley (SIPA) Réseau indien mondial Programme d'Interface pour les scientifiques et techniciens indiens non-résidents (INRIST)	Association locale d'expatriés Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique en développement

Irlande	Association irlandaise des chercheurs scientifiques (IRSA)	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique
Israël	SIVAN (*Silicon Israeli Valley American Networking*)	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique
Amérique Latine	Association latino-américaine des scientifiques (*Latin American Association of Scientists*) (ALAS)	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique
Pologne	Scientifiques polonais à l'étranger	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique
Taïwan	Association science et technologie du Mont Jade	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique
Venezuela	En Contact avec le Venezuela Programme des talents vénézuéliens à l'extérieur (TALVEN)	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique en développement
Afrique du Sud	Réseau sud-africain des compétences à l'étranger (SANSA)	Réseau de la diaspora intellectuelle /scientifique

Emprunté à et adapté de Meyer et Brown (1999). Voir aussi la liste de Saxenian, The New Argonauts, pp. 341-346.

Références bibliographiques

ALTBACH, P. (2002). « Centers and Peripheries in the academic profession: the special challenges of developing countries ». *The decline of the Guru : the academic profession in developing and middle-income countries.* New York : Palgrave, pp.1-21.

ALTBACH, P. (1994). « International knowledge networks », Husen, Torsten & Trevor Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education.* Oxford : Pergamon Press, pp. 2993-2998.

ARCHER, M. (1979) The Social Origins of Educational Systems. Londres : Sage.

Banque Mondiale (2006). Global Economic Prospects. Economic Implications of Remittances and Migration. Washington : Banque mondiale.

Banque Mondiale (2006). *International Migration, Remittances, and the Brain Drain*. Washington : Banque mondiale.

Banque Mondiale (2003). Global Economic Prospects. Investing to Unlock Global Opportunities. Washington : Banque mondiale.

BARTROP, P. (1994). *Australia and the Holocaust.* Melbourne : Australian Scholarly Publishing.

BENJAMIN, W. (1955). *Illuminations*. New York : Schocken.

BHABHA, H. (1994). *The Location of Culture.* Londres : Routledge.

BHABHA, H. (1990). *Nation and Narration*. Londres : Routledge.

BOTTOMLEY, G. (1979). *After the Odyssey. a study of Greek Australians*. St. Lucia : University of Queensland Press.

BOYERS, R. (Ed.). (1972). *The Legacy of the German Refugee Intellectuals*. New York : Schocken.

BURBULES, N., & TORRES, C.A. (Eds.). (2000). *Globalisation and Education*. Londres : Routledge.

CAI, H-X. (2008). *Brain Gain in Higher Education,* non publié, Université de Sydney.

CAO, C. (2004). « Chinese Science and the "Nobel Prize" Complex », *Minerva* 42, pp. 151-172.

CARNOY, M. (1998). « Globalisation and Educational Re-Structuring », *Melbourne Studies in Education*, 39,2, pp. 21-40.

CHELLERAJ, G., KEITH M., & AADITYA, M. (2005). « Skilled Migrants, Higher Education and US Innovation », pp. 245-259.

CNUCED. (2004). « Increasing Participation of Developing Countries through liberalization of market access in GATS Mode 4 for Movement of Natural Persons Supplying Services ». www.unctad.org

COWEN, R. (2000). 'Comparing Futures or Comparing Pasts', *Comparative Education*, 36,3, pp. 343-362.

CRAMER, J., & BROWNE, G. (1956). *Contemporary Education*. New York : Harcourt, Brace and World.

CRYSTAL, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

CURRIE, J. (2005). « Globalization's Impact on the Professoriate in Anglo American Universities ». In Welch, A. (Ed.), *The Professoriate. Profile of a Profession*. Amsterdam : Springer.

DAHRENDORF, R. (2000). « Die globale Klasse und die neue Ungleicheit », *Merkur* 11, pp. 1057-1068.

DALE, R. (2000). « Globalisation: A New World for Comparative Education », Schriewer, Jürgen, (Ed.) *Discourse Formation in Comparative Education*. New York : Peter Lang.

DOCQUIER, F., & ABDESLAM, M. (2006). « International Migration by Educational Attainment, 1990-2000 », Özden, Çaglar et Maurice Schiff, (Eds.) *International Remittances and the Brain Drain.* Washington : World Bank.

FRAZER, J. (1885). *'The Prytaneum', J. Philology* xiv, (Part One) pp. 51-75.

GAY, P. (1970). *Weimar Culture. The Insider as Outsider.* New York : Harper and Row.

GOEDEGEBUURE, L., & VAN VUGHT, F. (Eds.), (1993) *Higher education Policy : an international comparative perspective*. New York : Pergamon.

GOEDEGEBUURE, L, & VAN VUGHT, F. (1993) « Comparative Higher Education Policy Studies. Intellectual Content and Methodological Framework., *Higher education Policy : an international comparative perspective.* » New York, Pergamon, pp. 1-34.

GOODMAN, R. (1990). Japan's International Youth. The Emergence of a New Class of Schoolchildren. Oxford, Clarendon Press.

GREEN, A. (2006). Education, Globalization and the Role of the Nation State, Nicholas S-K Pang, (Ed.), *Globalization: Educational Research, Change and Reform*. Hong Kong : Chinese University Press, pp. 25-50.

GREEN, A. (1990). *Education and State Formation.* Londres : Macmillan.

HALL, S. (1990). « Cultural Identity and Diaspora », Rutherford, J,. (Ed.) *Identity : Community, Culture and Difference*. Londres : Lawrence and Wishart.

HAYHOE, R. (1999). *China's Universities 1895-1995.* Hong Kong : CERC.

HEILBUT, A. (1983). Exiled in Paradise. German Refugee Artists and Intellectuals from the 1930s to the Present. New York : Viking Press.

HELD, D., MC GREW, A., GOLDBLATT, D., & PERRATON, J. (1999). *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*. Stanford : Stanford University Press.

HITCHNER, B. (2003). 'Roman Empire' Mokyr, Joel, (Ed.) *The Oxford Encyclopedia of Economic History*. Oxford : Oxford University Press, Vol. 4, pp. 397-400.

HOLLINGSWORTH, J.R., MÜLLER, K.H., & HOLLINGSWORTH, E.J. (2008). « The End of the Science Superpowers », *Nature*, 454, 2008, pp. 412-413.

HOLMES, B. (1965). *Problems in Education. A Comparative Approach.* Londres : Routledge and Kegan, Paul.

HUGO, G. (2005). « Australian Migration Transformed », *Australian Mosaic*, 9, 1.

HUGO, G. (2005). « Some emerging demographic issues on Australia's teaching academic workforce », *Higher Education Policy*, 18, pp.207-229.

JAMES, H. (2001). *The End of Globalization: Lessons from the Great Depression*. Cambridge : Mass, Harvard University Press.

JOHNSON, J. M., & REGETS, M.C. (1998). International mobility of scientists and engineers to the United States : Brain drain or brain circulation ? http://www.nsf.gov/sbe/srs/stats.htm

JUPP, J. (2002). From White Australia to Woomera. The Story of Australian Immigration. Cambridge : Cambridge University Press.

KAPUR, D., & MCHALE, J. (2005). Give us Your Best and Brightest. The global hunt for talent and its impact on the developing world. Washington : Centre for Global Development.

KING, E. (1973). *Other Schools and Ours*. Londres : Holt Rinehart and Winston.

KING, E. (1968). *Comparative Studies and Educational Decision*. Indianapolis : Bobbs Merrill.

KITTY, A. (2005). *Outfoxed*. New York : Disinformation.

KROHN, H.D. (1987). *Intellectuals in Exile. Refugee Scholars and the New School for Social Research*. Amherst : University of Massachusetts Press.

LANG, D., & ZHA, Q. (2004). « Comparing Universities : A Case Study between Canada and China », *Higher Education Policy*, 17, 4, pp. 339-354.

LENGYEL, E. (1951) 'Efforts at Internationalism in Education' Moelman and Roucek, *Comparative Education*.. New York : Dryden Press pp. 594-620.

LEWIS, C. (1984). Refugee Scholars in America. Their Impact and their Experiences, New Haven : Yale University Press.

LI, P. (2005). « Immigration from China to Canada in the Age of Globalization. Issues of Brain Gain and Brain Loss. » *People on the Move. The Transnational Flow of Chinese Human Capital.* Hong Kong University of Science and Technology.

MARTIN, H.P., & SCHUMANN, H. (1997). The Global Trap. Globalization and the Assault on Prosperity and Democracy. Londres : Zed Books.

MOCHIZUKI, Y. (2004) A Postcolonial Reading of the Contemporary Internationalization Movement in Japanese Education: the Construction of 'Japaneseness' in a Globalised world, Ninnes, P et Mehta, S., (Eds). *Re-Imagining Comparative*

Education. Postfoundational Ideas and Applications for Critical times. Londres et New York : Routledge, pp. 201-224.

MOEHLMAN, A., & ROUCEK, J. (1951). *Comparative Education*. New York : Dryden Press.

MOK, K.Ho., YOON, K., & WELCH, A. (2003). Globalization's challenge to Higher Education Governance in South Korea, Ka Ho Mok et Anthony Welch, (Eds) *Globalization and Re-Structuring of Education in the Asian Pacific*. Londres : Palgrave, pp. 58-78.

NAMGUNG, S. (2006). 'Internationalisation of higher education in Korea. A case study of Handong Global University' ANZCIES Conference, Canberra.

NASAR, S. (1999). A Beautiful Mind: the Life of Mathematical Genius and Nobel Laureate John Nash. New York : Simon and Schuster, pp.49-55,.

National Science Foundation (2002). Revolutionising Science and Engineering through Cyberinfrastructure. Report of the National Science Foundation Blue Ribbon Advisory Panel on Cyberinfrastructure. (Draft).

National Science Foundation Science and Engineering Indicators (1998). Washington DC, NSF 1998, pp.3-19.

New York Times (2006) « Communist Vietnam Lunges for Capitalism's Brass Ring », 27 avril 2006.

OCDE. (2004). Enseignement supérieur : internationalisation et commerce, Paris : OCDE.

OCDE. (2003). Échanges et migrations. Pour une main-d'œuvre mobile à l'échelle mondiale, Paris : OCDE.

OHMAE, K. (1999). The borderless world : power and strategy in the interlinked economy. New York : Harper Business.

OHMAE, K. (1995). The End of the Nation State. The Rise of Regional Economies. New York : Free Press.

ØYEN, E. (Ed.). (1990). Comparative Methodology, Theory and Practice in International Social Research. Londres : Sage.

ÖZDEN, C., & SCHIFF, M., (Eds.) (2006) *International Migration, Remittances and the Brain Drain*. Washington, World Bank.

PARIS, G. (1986). Pagan meditations : the worlds of Aphrodite, Artemis, and Hestia. Dallas: Spring Publications.

PARLIAMENTARY LIBRARY. (2004). *Australia's Migration Programme*. Research Note 48, 2004-5.
http://www.aph.gov.au/library/pubs/rn/2004-05rn48.pdf

PREUNER, A.H., in ROSCHER, W. (1965). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie.* Hildesheim : Olms Verlag, Volume 2, pp. 2605-2653.

PRZEWORSKI, A., & TEUNE, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York : Wiley.

RAGIN, C. (1987). The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Berkeley.

SAID, E. (1984). *Reflections on Exile*. Londres : Granta.

SADLER, M.(Sir) in NICHOLAS, H. (1949). *Comparative Education. A Study of Educational Factors and Traditions.* Londres : Routledge and Kegan Paul.

SAXENIAN, A.L. (2006) *The New Argonauts. Regional Advantage in a Global Economy*. Cambridge : Harvard University Press.

SAXENIAN, A.L. (1999). *Silicon Valley's New Immigrant Entrepreneurs*. San Francisco : Public Policy Institute of California.

SKLAIR, L. (2001). *The Transnational Capitalist Class*. Londres : Blackwell Publishers.

SKLAIR, L. (1991). *Sociology of the Global System.* Baltimore : Johns Hopkins Press.

SMELSER, N. (1976). *Comparative Methods in the Social Sciences*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

The Australian (2004) « Its the Reaspora. Russians Returning from Israel. », 12 mai 2004.

TSOLIDIS, G. (1987). S*chooling , Diaspora and Gender.* Buckingham : Open University Press.

VARVARESSOS, M. (1999). « Inside the Classroom. Pedagogical Resources in the Greek Schools of the Australian Diaspora 1901-1981 », *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)* Sydney.

VERTOVEC, S. (2002). « Transnational Networks and Skilled Labour Migration », non publié, Ladenburger Diskurs, *Migration*, Daimler Benz Stiftung.

VIDICH, A. (1987) 'Foreword', Krohn, *Intellectuals in Exile. Refugee Scholars and the New School for Social Research*. Amherst, University of Massachusetts Press.

WEISS, L. (1998). *The Myth of the Powerless State.* Ithaca, New York : Cornell University Press.

WELCH, A., & ZHANG, Z. (2008). « Communication Networks among the Chinese Knowledge Diaspora: a new invisible College ? » Boden, R., Deem, R., Epstein, D. and Rizvi, F., (Eds.) *Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Higher Education in the 21st Century. World Yearbook of Education 2008*. Londres, : Routledge.

WELCH, A., (2006a) Cultural Difference et Identity, Connell, Raewyn, et alii., *Education, Change and Society*. Oxford University Press, Pp. 155-187.

WELCH, A. (2006b). « The Minnow and the Whale. Singapore-China relations in Higher Education », *International Higher Education*.

WELCH, A. (2005) South Korean Higher Education : Internationalised or Globalised?, Mok, Ka Ho, et James, Richard, (Eds) *Globalisation and East Asian Higher Education*. Eastern Universities Press, pp. 34-67.

WELCH, A. (2005)., Foreign Direct Investment in the Southeast Asian knowledge economy: Australian offshore campuses in Malaysia and Viet Nam*, Pritchard, W., (Ed.)* Explaining Foreign Direct Investment Flows in Southeast Asia. *Ministry of Finance, Japan & Research Institute for Asia and the Pacific (RIAP).* University of Sydney.

WELCH, A. (2005). From Peregrinatio Academica to the Global Academic : the Internationalisation of the Academic Profession, *The Professoriate. Profile of a Profession*. Amsterdam : Springer, pp. 71-96.

WELCH, A., & ZHANG, Z. (2005) « Zhongguo de zhishi liusan – haiwai zhongguo zhishi fenzijian de jiaoliu wangluo. » *Comparative Education Review* [Beijing] 26, 12, pp. 26-31 (in Chinese).

WELCH, A. (2004). « Educational Services in Southeast Asia » Jarvis, Darryl, et al. *China, SE Asia, and the Prospects for Enhanced Collaboration*. BICA Project, ministère des Finances (Japon) et

Research Institute for Asia and the Pacific (RIAP), Université de Sydney.

WELCH, A., & MOK, K.H. (2003). « Deep Development or Deep Division ? », *Globalisation and the RE-Structuring of Education in the Asia Pacific Region*., London : Palgrave Macmillan, pp. 333-356.

WELCH, A. (2003). Technocracy, Uncertainty and Ethics : Comparative Education in an Era of Postmodernity and Globalization, Arnove, Robert et Torres, Carlos, (Eds.) *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. Rowman and Littlefield, pp. 24-52.

WELCH, A. (1998). Education and the Cult of Efficiency. Comparative Reflections on the Reality and the Rhetoric', *Comparative Education*, 34, 3.

WELCH, A. (1992). « Knowledge, Culture and Power. Education and Legitimation in Comparative Education », Burns, R. et Welch, A., (Eds.) *Comtemporary Perspective in Comparative Education.* New York : Garland.

WELCH, A., & BURNS, R. (1992) Introduction : Reflections on the Field , Burns, R. et Welch, A, (Eds.) *Contemporary Perspectives in Comparative Education*. New York : Garland.

WILSON, M., QAYYUM, A., & BOSHIER, R. (1998). « World Wide America: Manufacturing Web Information », *Distance Education* 19, 1.

World Bank.(2000). *Task Force on Higher Education*, Washington : World Bank.

YANG, D., & MARTINEZ, C. (2006) « Remittances and Poverty in Migrants' Home Areas: Evidence from the Philippines». Özden, C., et Schiff, M., (Eds.) *International Migration, Remittances and the Brain Drain.* Washington, World Bank.

YANG, R. (2002). Third Delight. The Internationalisation of Chinese Universities. Londres : Routledge.

ZHANG, G., & LI, W. (2002). « International mobility of China's resources in science and technology and its impact ». In *International mobility of the highly skilled,* Paris : OCDE, pp.189-200.

ZWEIG, D. (2005). « Re-Defining the Brain Drain. China's Diaspora Option. » *People on the Move. The Transnational Flow of Chinese*

Human Capital. Conference, Hong Kong University of Science and Technology (HKUST), October.

ZWEIG, D., & FUNG, C.S. (2004). *Redefining the brain drain: China's diaspora option*. Center on China's Transnational Relations, Hong Kong University of Science and Technology, Working Paper No. 1. http://www.cctr.ust.hk/articles/pdf/redefining.pdf