

Nations, diaspora et *area studies*

L'Asie du Sud, de la Grande-Bretagne aux États-Unis

Véronique Bénéï

« Those of us in India who have come under the delusion that mere political freedom will make us free have accepted their lessons from the West as the gospel truth and lost their faith in Humanity. »

Rabindranath Tagore, *Nationalism in India*.

EN 1925, A. K. SHAH, jeune Indien aisé de Bombay, débarquait à Southampton, en Angleterre. Son périple de plusieurs mois devait le conduire à Londres étudier... le persan et le sanskrit. En 1960, le plus jeune fils d'A. K., Mohan, s'embarquait à son tour afin de poursuivre ses études... aux États-Unis. Mais à la différence de son père, et comme tant d'autres de sa génération, il s'installerait dans son pays d'accueil. En 1987, sa benjamine, Mina, s'est inscrite au cours de civilisation sur l'Asie du Sud proposé par le département d'études sud-asiatiques de l'université d'Ann Arbor, Michigan. Ce département n'est pas unique en son genre : il est l'un des nombreux centres consacrés aux *area studies* du monde entier qui existent dans les universités nord-américaines et dont les premiers furent créés dans les années 40.

La façon dont les études fondées sur les aires culturelles se sont constituées dans la première moitié du XX^e siècle dans le Nouveau Monde peut étonner à plus d'un titre. Non seulement, de tous les pays d'Europe, c'est l'Allemagne qui, au tournant du siècle dernier, a joué un rôle prépondérant dans le développement du modèle des études universitaires aux États-Unis (Hutchins 1953), mais encore des philologues orientalistes allemands – notamment des sanskritistes – y ont aussi été à l'origine du développement des études orientales et de ce qui allait ultérieurement devenir les études des aires culturelles sur l'Asie du Sud. Comment expliquer l'absence de la Grande-Bretagne dans ce dispositif scientifique, dont la position impériale de longue date en faisait un partenaire potentiel dans l'aventure de la connaissance « non occidentale » ? Si emprunts, transferts et accommodements caractérisent non seulement la formation d'États-nations, mais aussi celle des « traditions scientifiques » qui les

accompagnent, le facteur d'appartenance nationale revêt dans ces dernières une importance rarement évaluée.

C'est à l'étude des rapports entre « tradition de recherche » et construction d'une citoyenneté nationale au cours du XX^e siècle que cet article veut contribuer – plus précisément, à partir d'une aire d'étude circonscrite, l'Asie du Sud, et des « traditions nationales » britannique et américaine des *area studies* s'y rapportant¹. Le sujet s'y prête d'autant mieux que c'est en rapport avec la défense et la protection de la nation que ces études virent le jour : l'observation et la compréhension d'autres peuples devaient être les meilleurs garants de la prémonition contre ceux-ci. Ainsi, au plus fort de leur ascension impérialiste dans le monde, les États-Unis furent-ils les premiers à créer ces départements universitaires dans un souci de lutter contre diverses « menaces » (Assayag 2000). Selon une tout autre logique, c'est aussi un sursaut de conscience nationaliste qui favorisera la constitution durable de ce type d'enseignements en Grande-Bretagne, même s'ils n'y acquerront jamais une importance comparable.

L'histoire de la famille d'A. K. Shah invite d'autre part à considérer l'évolution même des objets de recherche, non pas seulement dans leur contenu, mais dans leur définition. Des universitaires originaires du sous-continent indien sont maintenant en position d'observateurs dans les institutions occidentales. Parallèlement, à la suite d'un important mouvement d'immigration de ce même sous-continent vers les États-Unis, une revendication ayant trait à l'enseignement de ces savoirs antérieurement constitués sur l'Asie du Sud se fait jour ; elle s'exprime dans les termes multiculturalistes de la société américaine. Par ailleurs, l'étude renouvelée desdits savoirs favorise les sympathies – voire une allégeance – au mouvement nationaliste hindou² parmi certains des membres issus de la diaspora indienne. Occasion supplémentaire, par conséquent, d'appréhender les rapports entre traditions de recherche et nationalisme.

Nation britannique et études orientalistes

Si des chaires d'arabe existaient depuis le XVII^e siècle à Oxford et Cambridge et si le « Second Empire britannique » était en voie de constitution dans la seconde moitié du XVIII^e (Bayly 1989), ce n'est qu'au début du XIX^e siècle que l'East India Company entrevit la nécessité de former des agents coloniaux. Il s'agissait, comme l'historien américain Bernard

1. Le même exercice pourrait bien entendu se faire avec la « tradition » académique indienne, mais il serait moins déterminant pour la compréhension du présent dossier.

2. On évitera le terme de « transnationalisme » à dessein. En effet, si ce nationalisme dépasse certes le cadre national, il ne concerne pas pour autant plusieurs nations, mais bien une seule, l'Inde.

Cohn y a souvent insisté (1987, 1996) et d'autres après lui (Dirks, Breckenridge & Van der Veer, etc.), d'aider les officiers à acquérir des outils cognitifs, instruments et techniques nécessaires pour administrer les territoires conquis. À cet effet, furent créées des institutions spécifiques³. On y inculquait aux futurs officiers britanniques une culture générale occidentale où prédominaient les lettres et les sciences, et auxquelles étaient adjoints des enseignements « d'histoire, de langues, des us et coutumes des gens de l'Inde » (cité par Philips 1967b : 9). L'étude des langues indiennes comprenait tant les langues classiques (persan et sanskrit) que vernaculaires. S'y ajoutait celle (des rudiments) du droit, des « préceptes de la foi chrétienne », et des « Constitution [*sic*] et droit britanniques » (Trautmann 1997 : 113-117)⁴. Ces institutions ne survécurent pas, pour la plupart d'entre elles, au transfert direct des possessions de la commerçante compagnie à la couronne britannique, en 1858.

Vers la fin du XIX^e siècle, un des principaux lieux de formation pour les officiers de l'Indian Civil Service était l'Indian Institute de l'université d'Oxford, fondé en 1883. Mais ce n'est que quelques décennies plus tard, et alors que l'Empire s'étendait jusqu'aux confins du globe, que les principes du marquis de Wellesley, gouverneur général en Inde de 1796 à 1804, visant à assurer la formation d'officiers britanniques, firent à nouveau l'objet d'une attention soutenue de la part du gouvernement⁵. Après bien des déboires liés à la Première Guerre mondiale, fut créée en 1917, à Londres, la School of Oriental Studies (SOS) (Philips 1967b)⁶. Elle avait pour mission de dispenser un enseignement dans les langues principales du Proche-Orient, de l'Inde, de la Malaisie et de la Birmanie, de la Chine et du Japon, et de l'Afrique occidentale et orientale. L'accent devait être porté sur une formation pratique destinée à celles et ceux en partance

3. Non seulement en Angleterre, mais aussi en Inde : le collège de Fort William, créé à Calcutta sous les auspices du gouverneur général et marquis de Wellesley, en 1800, précéda l'East India College fondé en 1806 au château d'Hertford, plus tard transféré à Haileybury. En Inde même, cette entreprise éducative fut reproduite quelques années plus tard dans les villes de Madras et Bombay.

4. La fondation du collège de Haileybury avait initialement pour objet d'« inoculer » (*sic*) aux jeunes Anglais un « fortifiant de culture européenne » avant de les exposer aux « effets pernicieux » de l'Inde ! (Trautmann *ibid.*)

5. À cet égard, le vice-roi, Lord Curzon et les officiers de l'Indian Civil Service et de l'Indian Education Service jouèrent un rôle prépondérant. Associé à la prise de conscience grandissante à Londres du retard accumulé dans la formation des officiers impériaux en comparaison des autres puissances européennes, le culte que vouait le gouverneur général des Indes et « avatar de Wellesley au XIX^e siècle » (Bayly 1989) à l'efficacité administrative, fut déterminant. Comme le fut la contribution d'un ancien gouverneur de Bombay, Lord Reay, qui présida au comité chargé de superviser la proposition de fondation d'une école d'études orientales ; ou encore l'acceptation, au nom du gouvernement, de ladite proposition par le secrétaire d'État pour l'Inde, Lord Morley. On n'oubliera pas non plus le docteur Denison Ross et le sanskritiste Ralph Turner, tous deux anciens officiers de l'Indian Education Service et respectivement premier et second directeurs de l'institution qui allait voir le jour.

6. La plupart des données relatives à la création et au fonctionnement de cette institution sont issues du même ouvrage, sauf autre mention, et les références citées traduites par mes soins, V. B.

Outre-Mer en qualité de représentants du gouvernement, de commerce ou de missions religieuses. Devenue la School of Oriental and African Studies (SOAS) trente ans plus tard, l'institution avait encore pour principaux clients le Foreign Office et le Colonial Office, dont les officiers venaient y recevoir des enseignements de langues – classiques et vernaculaires – et d'histoire. Sur les mêmes bancs, des collègues du Colonial Service et de l'Indian Civil Service apprenaient aussi le droit.

L'organisation des études sur les sociétés non occidentales en Grande-Bretagne est une curiosité à plusieurs titres. En premier lieu, d'une façon générale, les modalités et le contenu de l'éducation universitaire y sont demeurés remarquablement peu affectés par la croissance de l'Empire britannique en Asie et en Afrique jusque dans les années 30. La SOS fut à cet égard l'une des premières institutions universitaires à se préoccuper de son rôle potentiel au sein de l'Empire. Cependant, dès sa création, le projet n'emporte pas l'adhésion politique de tous les membres du gouvernement britannique et elle doit fonctionner avec un budget bien inférieur à celui initialement proposé. Ces débuts difficiles augurent d'une situation financière périlleuse, qui se maintiendra au-delà des premières décennies de son existence⁷. Et bien que l'institution bénéficiât d'un regain d'intérêt à partir des années 60, son histoire demeure jalonnée de difficultés pécuniaires jusqu'à aujourd'hui.

En second lieu, malgré ces infortunes diverses, la SOS développera assez rapidement le principe de départements « régionaux » : dès les années 30, avec le concours de la fondation Rockefeller, l'enseignement et la recherche sont réorganisés en huit départements. Six sont consacrés à l'étude des langues et cultures, un à celle de l'« histoire et du droit orientaux », et un à la phonétique et la linguistique. Les six départements « régionaux » couvrent respectivement l'Inde ancienne et l'Iran, l'Inde moderne et Ceylan, l'Asie du Sud-Est et l'archipel indonésien, l'Extrême-Orient, le Proche-Orient et l'Afrique. Ces départements régionaux ne planifient cependant pas leur enseignement en fonction d'aires culturelles, comme nous le verrons.

En troisième lieu, en effet, c'est au moment même où l'Empire britannique commence à se morceler qu'il se désintéresse à la fois politiquement et institutionnellement d'une esquisse d'*area studies* en Grande-Bretagne. Au niveau politique, le « rôle national significatif » qu'envisageaient pour l'institution ses fondateurs au cas où un nouveau conflit mondial aurait

7. Dans les années 20, la SOS lança des souscriptions auprès d'organismes de charité pour recueillir des fonds ; elle adressa aussi des suppliques à onze des « princes » des États royaux de l'Inde. Le *nizam* d'Hyderabad y répondit en offrant la somme de 500 livres sterling par an pendant trois ans pour l'étude de l'arabe et du persan.

éclaté après la Grande Guerre, n'a jamais suffisamment convaincu les instances dirigeantes pour qu'elles accordassent à l'institution des crédits de fonctionnement appropriés. Il en sera de même dans les années qui précèdent la seconde guerre mondiale. En 1937-1938, les milieux officiels – et notamment le War Office – ne se laissent guère convaincre ni par les mises en garde répétées des responsables de la SOS, ni par les tentatives du nouveau directeur, Ralph Turner : celui-ci souhaite amorcer de profondes transformations en prévision de la demande en agents compétents au cas où la Grande-Bretagne serait impliquée dans une guerre en Asie et en Afrique. Il considère également que de grands changements sur ces continents sont probables dans l'après-guerre, et que l'« Occident » y aura encore la part belle. Il s'exprime sur ce point dans une rhétorique nationaliste, néo- et postcoloniale :

« Le nationalisme connaît une montée importante dans tous les pays orientaux et africains, et les peuples de ces pays s'attendent à un grand développement économique, industriel, commercial et agricole. Ils saisiront l'aide de l'Occident pour cela, mais non dans l'esprit dépassé de la soumission à l'autorité » (cité par Philips 1967b : 38).

Cette rhétorique s'accorde à celle qu'adoptera le gouvernement de Londres à l'issue de la Deuxième Guerre mondiale : plus qu'un contrôle autoritaire, c'est la libre acceptation d'une interdépendance économique qui permettra de préserver, sinon la forme antérieure, du moins les bénéfices et l'esprit du Commonwealth. Pour Ralph Turner, la Grande-Bretagne doit donc se préparer à un rôle actif dans ce nouvel équilibre géopolitique et économique ; c'est la mission de l'institution orientaliste britannique que de l'y aider.

Les propositions officielles déposées par la SOS auprès du Foreign Office et du War Office ne sont pourtant suivies d'effet qu'à partir du mois d'octobre 1941, une fois la Grande-Bretagne entrée en guerre avec le Japon et peu après l'invasion de la Malaisie et de Singapour⁸. Les efforts de l'institution aboutiront quelques années plus tard : les instances dirigeantes du pays concluent à la nécessité de pourvoir les universités britanniques en centres d'études orientales et africaines. En 1945, le rapport de la commission présidée par le ministre pour l'Inde et la Birmanie, Lord Scarbrough, propose la création de véritables départements d'université, sur le modèle des *area studies* américaines. Priorité est accordée à l'étude non seulement des langues mais aussi des « cultures correspondantes », au moyen de l'histoire, du droit et de l'anthropologie. Cependant, seule la

8. Les bureaux de la British Intelligence commencent alors à envoyer leurs officiers se former aux langues orientales à la SOS. La Royal Air Force fait de même à partir d'octobre 1942, et la Royal Navy en août 1943. À cette époque, la Section des « Uncommon Languages » du Postal and Telegraph Censorship Department recourt également à l'aide de l'institution orientaliste pour déchiffrer plusieurs dizaines de milliers de lettres écrites dans près de deux cent langues « peu communes » (*sic*).

SOS bénéficiera des crédits nécessaires ; en accord avec les recommandations du rapport Scarbrough, elle propose un agrandissement des six départements déjà existants.

Curieusement, au vu des contacts noués dès cette époque avec les institutions de financement américaines, la SOAS ne poursuivra pas le développement d'un modèle d'*area studies*, mais travaillera à un renforcement des disciplines, notamment du département d'histoire. Certes, les effectifs des départements « régionaux » seront accrus, principalement ceux de l'Inde, du Pakistan et de Ceylan, du Proche- et Moyen-Orient, et de l'Extrême-Orient. Mais le renforcement des disciplines se prolonge jusque dans les années 50, avec deux moments clés, respectivement en 1947 et 1949 : contre le gré de nombreux enseignants, inquiets des conséquences possibles du processus de subdivision régionale, le droit et l'anthropologie – jusque-là rattachés à d'autres départements – sont constitués de manière autonome (la seconde par l'ethnologie de l'Himalaya Christoph von Fürer-Haimendorf).

Assurément, la création d'unités selon les disciplines facilitait à la fois leur acceptation dans le milieu universitaire britannique et le maintien d'exigences académiques fortes. Mais une fois ces décisions prises, il devenait impossible, « même si cela était désirable », d'accepter les *area studies* comme le cadre conceptuel unique dans lequel définir la totalité des activités de la SOAS. Durant les années 50, c'est donc à la consolidation des départements des humanités, droit et anthropologie, que l'institution se consacre. C'est là un mouvement inverse à celui qui se produit aux États-Unis à la même époque (1945-1959) : la SOAS constitue de nouveaux départements par disciplines dans le temps même où sont fondés les premiers départements américains d'*area studies*.

Environ une dizaine d'années plus tard, les institutions britanniques se mettent à leur tour à développer ce type d'enseignement selon le modèle élaboré aux États-Unis, avec lesquels se pratiquent des échanges universitaires depuis déjà trente ans. En 1960, un nouveau rapport remis par le Hayter Committee préconise le développement des études asiatiques – principalement autres que linguistiques – et des sciences sociales, telles l'économie, la science politique, la sociologie et la géographie (Philips 1967a). L'objectif est de mettre en place l'infrastructure correspondante dans des universités sélectionnées. La SOAS a déjà commencé à former des experts sur l'Asie dans les diverses disciplines des sciences sociales grâce à des financements en provenance des fondations Ford, Leverhulme, Nuffield et Rockefeller. Sont créés de surcroît des centres d'études couplés aux départements universitaires. Répartis sur l'ensemble du territoire de la Grande-Bretagne, ils sont spécialisés géographiquement : le Japon va à Sheffield, la Chine à Leeds, l'Asie du Sud-Est à Hull, le Proche- et Moyen-Orient à Durham et Oxford et, en

1964, l'Asie du Sud à Cambridge. Le Centre of South Asian Studies de Cambridge accueille alors les études sur l'Inde, le Pakistan, le Sri Lanka, le Bangladesh, les royaumes himalayens et la Birmanie.

À l'époque, toutes les formations nouvellement constituées proposent un enseignement susceptible d'attirer un large public parmi les étudiants de licence (Bachelor of Arts). Ainsi, à la SOAS, voisinent à côté des enseignements linguistiques classiques (arabe, chinois, etc.) des programmes qui associent l'apprentissage d'une langue à l'étude de l'anthropologie ou de l'histoire ; le seul autre centre comparable en Grande-Bretagne est alors la School of African and Asian Studies de l'université de Sussex. En 1966, la SOAS introduira quatre *area centres* correspondant aux principales régions de l'Asie, qui auront pour finalité d'assurer une formation à la recherche et d'organiser des activités comparatives aux niveaux national et international. Moins d'une quinzaine d'années plus tard, le Centre of South Asian Studies de Cambridge développera son expertise sur d'autres régions de l'Asie également, telles la Thaïlande, la Malaisie, Singapour, le Vietnam, le Cambodge, le Laos, l'Indonésie, les Philippines et Hong-Kong.

Il reste qu'aujourd'hui, si l'université de Cambridge demeure un lieu d'influence intellectuelle dans les études sur l'Asie du Sud au Royaume-Uni⁹, avec un centre disposant de ressources budgétaires et documentaires considérables¹⁰, elle le doit plus à la position qu'occupent ses responsables dans les départements des grandes disciplines, notamment d'histoire. Une situation institutionnelle comparable existe à l'université d'Oxford, en dépit d'une tradition d'études orientalistes de longue date, d'un fonds documentaire monumental, et d'une formation aux études de langues et religions orientales dispensées par l'Oriental Institute : d'une part, le Centre for Indian Studies du St Antony's College n'y a vu le jour qu'en 1983, avec l'aide financière du gouvernement indien ; de l'autre, les nombreux enseignements assurés sur l'Asie du Sud n'y sont toujours pas regroupés en une seule institution et continuent d'être assurés sur les bases des grandes disciplines, c'est-à-dire par les départements d'histoire et d'anthropologie en coordination avec la Queen Elizabeth House et l'Inter-Faculty Committee for South Asian Studies.

Le modèle des études fondées sur les aires culturelles, lui-même développé aux États-Unis au cours de leur expansion hégémonique dans le monde, a donc été « réimporté » et accommodé dans la nation britannique¹¹ avec une

9. C'est aussi là qu'ont été produits les premiers travaux d'histoire universitaire sur l'Asie du Sud... en réaction desquels devait se constituer ultérieurement l'école « subalterniste » (Pouchepadass 2000).

10. La bibliothèque compte près de 40 000 titres et le total des financements extérieurs de recherche pour les trente-cinq premières années d'existence du centre excède 5,2 millions de francs.

11. Et également en Europe : chacun dans une moindre mesure, les Pays-Bas, le Danemark (Thomas Hansen, communication personnelle, Paris, 24 avril 2000) et la France a adapté ce modèle, celle-ci .../...

fortune très relative. Si durant les décennies suivantes, des transferts continuent de se produire entre les États-Unis et la Grande-Bretagne, les *area studies* y demeurent le parent pauvre des humanités et des sciences sociales¹². Un rapport récent fait état de leur financement minimal en dépit des priorités annoncées, et d'un « manque de financements substantiels » pour l'étude de « régions entières du monde ». Le bailleur de fonds externe principal pour la recherche, l'Economic and Social Research Council (ESRC), y est en outre accusé de favoriser une science sociale presque exclusivement tournée vers le Royaume-Uni et l'Europe (Werbner 1999)¹³.

Empires, nations et migrations

Si le nationalisme est indéniablement un facteur déterminant dans la constitution des études d'aires culturelles, tant outre-Atlantique qu'outre-Manche, il faut souligner que la Grande-Bretagne n'était alors pas seulement une nation, mais aussi un Empire. C'est dans cette dialectique que doit en fait être appréhendé le développement des études orientales. Le rapport du sénat de l'université de Londres, présenté en 1927, qui conclut à la nécessité de « continuer l'école [la SOS] sur des bases financières saines », précise d'ailleurs qu'il s'agit « d'une préoccupation non pas seulement universitaire, mais impériale » (Philips 1967b : 21). En dépit d'un manque de chiffres et données suffisants, l'hypothèse est vraisemblable : c'est pour attirer les étudiants britanniques vers les études non occidentales que sont nées les *area studies* en Grande-Bretagne. Ceux qui avaient jusque-là le plus « bénéficié » des études orientales étaient des (ex-)citoyens de l'Empire.

L'Empire britannique avait formé des institutions éducatives dans ses territoires d'Outre-Mer ; souvent en priorité pour assurer la formation de ses propres officiers ; mais aussi, à des époques diverses selon les colonies, afin de former une élite locale « à l'occidentale ». Celle-ci devait servir d'intermédiaire pour communiquer avec le reste de la population locale. Ainsi les premières universités indiennes furent-elles partiellement modelées sur leurs consœurs britanniques (Basu 1974, 1982 ; Kumar 1991, 1996 ; Viswanathan 1989). Elles développèrent aussi leur propre spécificité (Rudolph & Rudolph 1972 ; Hasan 1998) au long de négociations et accom-

notamment en créant des départements d'aires culturelles et le Centre d'études sur l'Asie du Sud à l'École des hautes études en sciences sociales, Paris.

12. Toutes proportions gardées : on se souviendra à cet égard que la France est irrémédiablement plus mal lotie !

13. La SOAS, elle, a manqué être déclarée en faillite en 1999 ; le University College de Londres avait lancé une « OPA » sur l'institution. En avril 2000, le Centre of South Asian Studies a officiellement annoncé des transformations profondes dans tous les *regional centres*, suite à une réorientation des stratégies de recherche : la suppression de locaux et personnel spécifiques accompagnera la disparition ou la réabsorption de plusieurs programmes d'enseignement.

modements divers (Crook 1996). Reste qu'aujourd'hui encore, l'héritage colonial britannique n'est pas un vain mot : les examens des écoles d'élite de langue anglaise en Inde sont régis par le Board of Exams de Cambridge. L'Inde est ainsi le seul pays d'Asie dans lequel existe une tradition éducative ininterrompue depuis un siècle et demi. C'est cet héritage qui, dès le XIX^e siècle, favorise l'émigration des « sujets impériaux » appartenant aux classes supérieures du British Raj vers le giron de la « mère britannique », lesquels viennent y poursuivre une formation professionnelle et/ou humaniste.

Dès ses débuts, la School of Oriental Studies accueille des étudiants du monde entier. Inaugurant plus largement une tradition d'hospitalité universitaire, elle fait de la Grande-Bretagne le précurseur des États-Unis. Dès 1927-1928, elle compte 115 étudiants venant d'Outre-Mer et en 1936-1937, 174, soit près de 40 % de la population totale des 428 inscrits à l'école. (Durant cette période, les étudiants en indo-aryen [*sic*], histoire indienne, droit indien, arabe et persan, étaient presque tous originaires de l'Empire indien [*sic*] et de Ceylan.) Cet état de fait suscite d'ailleurs ce commentaire acide de la part de l'un des directeurs : « Il était ironique que ce soient des étudiants d'Outre-Mer plutôt que de Grande-Bretagne qui, durant de nombreuses années, et jusque très récemment, aient le plus bénéficié de l'existence de l'École » (Philips 1967b : 25).

La tension entre cette tradition d'accueil qui, si elle connaît des revirements successifs, ne s'est pourtant pas démentie jusqu'à aujourd'hui¹⁴, et la nécessité ressentie par certains de préparer la Grande-Bretagne à occuper une place géopolitique prépondérante suite au transfert de pouvoirs de l'Empire britannique au Commonwealth, conduira les directeurs de la SOAS à adapter à l'institution le modèle des *area studies*. Mais, pour que la nation britannique puisse contribuer « aux développements des pays en voie d'accession à l'indépendance », il faut non seulement qu'elle soit en mesure de former les élites desdits pays, mais aussi qu'elle dispose d'un personnel *britannique* compétent. On l'a vu – c'est là une préoccupation constante des directeurs de la SOAS – en dépit d'un soutien financier officiel parfois fort parcimonieux. Jusqu'au début des années 60, les directeurs de l'institution orientaliste déplorent successivement le faible nombre de candidats « du cru ». Le nombre d'étudiants britanniques *undergraduate* (les trois premières années jusqu'à l'obtention du Bachelor of Arts ou licence) a chuté de cinquante-cinq, en 1947-1948, à vingt-deux en 1956-1957, pour ne représenter, en 1960-1961, que 9 % des 217 étudiants tous pays confondus.

14. Ni au niveau des enseignants (comme en témoigne la composition ethnique de nombreux départements), ni des étudiants : pour ne citer que l'exemple de l'université de Cambridge, les jeunes gens originaires d'Asie du Sud et du Sud-Est qui y poursuivent des études supérieures sont aujourd'hui au nombre de deux cents.



Sir Cyril Philips avec des étudiants sur le site du nouveau bâtiment de la SOAS, circa 1960
(School of Oriental and African Studies, Library Archive)

Face à cette préoccupation de former des agents nationaux *britanniques*, le Ministry of Education and Science et le Ministry of Overseas Development prendront des mesures vers la fin des années 50. Aidés financièrement par le Leverhulme Trust et en collaboration avec les instances éducatives du secondaire, ils organisent une opération de sensibilisation, notamment auprès des élèves de terminale (*sixth formers*), afin de susciter des vocations parmi les « garçons et filles britanniques de bonnes qualité et aptitude ». Quelques années plus tard, le rapport Hayter exprime également un intérêt croissant pour l'étude des sociétés modernes et contemporaines d'Asie et d'Afrique, dans laquelle il voit le moyen d'attirer les jeunes Anglais vers les formations relatives aux pays non occidentaux. Le rapport préconise à cet effet l'inclusion de l'histoire, du droit et de l'anthropologie ainsi que des « sciences sociales majeures », à savoir l'économie, la politique et la sociologie. La géographie, déjà élément du programme scolaire, est ajoutée à titre incitatif.

Le mouvement de « vases communicants » entre le déclin de l'Empire britannique et l'expansion de l'hégémonie américaine est assurément remarquable, comme l'est, dans un premier temps, le traitement inverse

de la question des études fondées sur les aires culturelles par ces deux puissances. La Grande-Bretagne hésite à constituer des domaines d'études spécialisés sur les mondes modernes non occidentaux au moment même où son importance géopolitique internationale est en train de décroître ; inversement, les États-Unis ont développé les moyens universitaires d'une hégémonie académique dans un mouvement concomitant à leur ascension géopolitique. Ce n'est que plus tard que la Grande-Bretagne se dotera des moyens nécessaires pour rattraper son retard institutionnel en la matière¹⁵. Mais, il faut y insister : ce retard ne sera jamais véritablement comblé, surtout parce que les études fondées sur les aires culturelles continuent d'occuper une position subalterne à celles qui concernent plus directement l'Empire britannique (ou maintenant le Commonwealth) et sont menées dans les départements des disciplines (d'histoire au premier chef).

Le mouvement – tant géopolitique et économique qu'intellectuel et culturel – entre la Grande-Bretagne et les États-Unis traduit par ailleurs une rivalité déjà ancienne pour le partage du monde. S'agissant du sous-continent indien lui-même, l'hégémonie de la première est contestée par les seconds dans la première moitié du XX^e siècle, aux niveaux tant académique et institutionnel que politique. Académique et institutionnel, car par exemple, les *area studies* se sont aussi développées en Inde, selon un modèle hybride résultant de l'adaptation locale successive des « traditions » britannique et américaine¹⁶. Politique, car si les *area studies* doivent leur naissance en Grande-Bretagne à la relation que la nation britannique entretient avec son Empire, celle-ci n'en est pas moins autant déterminée par son rapport à l'ascension géopolitique américaine. Après un mouvement de renforcement des disciplines dans les années 40-50, c'est non seulement pour armer la nation britannique « contre » son Empire en morcellement, mais aussi pour renégocier sa place géopolitique dans le monde face à l'essor américain, que seront instituées les études des aires culturelles dans les années 60.

15. Il reste qu'en Grande-Bretagne, comme aux États-Unis, la création des études des aires culturelles a également partie liée à l'humanisme définissant le citoyen nouveau (Rafael 1994) dont la connaissance ordinaire doit inclure celle des régions non occidentales. Ainsi s'exprime le directeur de la SOAS à la fin des années 50 : « Étant donnée l'importance grandissante de l'Asie et de l'Afrique dans le monde moderne, les études portant sur ces aires devraient prendre la place qui leur revient en tant que partie normale de l'éducation de la société occidentale » (Philips 1967b : 56).

16. Le premier centre d'*area studies*, l'Indian Council of World Affairs (ICWA) fondé en 1943, est issu de la coopération indienne à l'effort de guerre britannique (Misra 1996 : 31). Dans les années 50, une grande part des études des aires culturelles en Inde se constitue sur le modèle de la britannique SOAS (*ibid.* : 37). Mais dès le début des années 60, le modèle dominant est devenu américain. En 1964, c'est à destination des universités de Californie, d'Harvard, de Yale, et de Columbia, que l'université de Delhi, aidée par la fondation Ford, envoie ses chercheurs se former aux *area studies* (*ibid.* : 39). La spécificité du cas indien demeure : ces études seront immédiatement liées à la formation d'alliances géopolitiques avec les autres pays d'Asie, puis plus largement à l'issue de la conférence de Bandung en avril 1955, avec ceux d'Afrique (*ibid.* : 34-35). Bien que le « moment expansif » de ce type d'études se soit prolongé en Inde jusque dans les années 70, ces centres, de structure et de taille très variables, ne sont guère parvenus à s'imposer académiquement face aux départements des grandes disciplines.

Or, si l'héritage académique britannique a, au temps du British Raj et jusqu'après l'indépendance (1947), favorisé une émigration – relative – des populations du sous-continent indien à destination de l'Angleterre, c'est précisément à partir de cette époque (les années 60) que les étudiants originaires d'Asie du Sud commencent à se tourner en nombre vers les États-Unis, et non plus vers la Grande-Bretagne. Cela vaut tant pour les aspirants aux professions libérales que pour les scientifiques de haut niveau. Certes, il s'agit là de tendances générales qui n'impliquent pas une rupture définitive avec la tradition d'accueil britannique des intellectuels originaires de l'ex-Empire. À preuve la nette augmentation du nombre d'étudiants sud-asiatiques de « seconde génération », tant à Oxford, à Cambridge qu'à Londres (le « triangle d'or ») ces quinze dernières années¹⁷. Il reste qu'aujourd'hui l'attrait des États-Unis est généralement supérieur chez les étudiants indiens des classes aisées qui vont y suivre une formation universitaire, professionnelle ou académique.

South Asian Studies in the USA

Nouveaux publics, savoirs inédits, autres enseignants

Dans les années 60 et 70, l'émigration vers les États-Unis de « professionnels » (médecine et ingénierie) indiens est favorisée par la combinaison de deux politiques, l'une interne à l'Inde, l'autre propre aux États-Unis (Bhagavan 1994). La première est la promotion de l'enseignement de la science et de la technologie au lendemain de l'indépendance indienne. La seconde est l'ouverture, durant la guerre froide, des frontières américaines aux experts dans les domaines des sciences dures (Rocher 1995) – plus connue sous le terme de *brain drain* – qui devait permettre aux Américains de s'assurer le concours d'experts de haut niveau « afin de combattre les maux du communisme »¹⁸. Trois ou quatre décennies plus tard, les enfants issus de la seconde génération de cette immigration (ou ceux, nés en Inde et plus tard scolarisés aux États-Unis, formant ce que l'on appelle la « génération 1,5 »), plus encore que celle, relativement limitée, des étudiants du sous-continent indien, ont rejoint les bancs des universités américaines.

Deux phénomènes concourent à donner une plus grande visibilité aux communautés (sud-)asiatiques dans certaines parties des États-Unis.

17. Voir plus haut pour Cambridge. À Londres, outre la SOAS, le phénomène est notable aussi au département d'anthropologie de la London School of Economics, où les enseignements relatifs à l'Asie du Sud attirent de plus en plus d'étudiants qui en sont originaires (plus d'un tiers pour le cours « The Anthropology of India » en 1999-2000). La moitié d'entre eux provient d'ailleurs des États-Unis, dans le cadre de leur année d'échange universitaire (General Course).

18. L'une des conséquences de cette double politique est que les disciplines relevant des *social sciences* et des *humanities* ont jusqu'à présent été largement délaissées par les Indiens aux États-Unis.

D'une part, l'émergence de classes aisées sur le sol américain parmi les descendants d'immigrants d'Asie du Sud et de l'Est (respectivement indiens, ou chinois, coréens, etc.), dont les enfants ont maintenant l'âge et la possibilité de suivre une éducation universitaire. De l'autre, une nette augmentation de la fréquentation des universités américaines par des étudiants qui, à la faveur du développement des économies capitalistes des pays d'Asie, sont venus suivre des études supérieures aux États-Unis. Ils n'y résident en principe que pour la durée de leur formation. L'université de Californie à Berkeley, près de San Francisco, illustre ces deux phénomènes. De par sa situation proche de l'océan Pacifique, elle accueille un plus grand nombre d'étudiants originaires d'Asie de l'Est. En 1998, ils représentaient 40 % de la population totale sur le campus et venaient majoritairement de Chine, du Japon et de Corée¹⁹. Ce pourcentage augmente régulièrement depuis une dizaine d'années et inclut les immigrés dits « de la première génération », ceux de la génération « 1,5 », et ceux « de la seconde génération ». À Berkeley comme dans de nombreuses universités, les étudiants d'origine sud-asiatique entrent massivement dans cette dernière catégorie. Dans les études sur l'Asie du Sud, ils forment la plus grande part du contingent d'étudiants présents tant dans les cours de langue et de civilisation, que dans ceux d'histoire ou d'anthropologie. Pour un grand nombre, le choix de ces enseignements traduit une curiosité pour la région ou le pays dont ils sont originaires.

L'intérêt que manifestent certains de ces étudiants sud-asiatiques de la seconde génération pour leur région d'origine peut parfois prendre l'allure d'une « quête des racines »²⁰. Celle-ci ne se traduit toutefois que rarement par le suivi d'un cursus qui lui serait tout entier consacré. La particularité du système académique nord-américain²¹, à savoir le principe de spécialité « majeure/mineure » (major/minor), offre la possibilité d'associer aux matières principales un enseignement secondaire très différent. Elle autorise un étudiant dont la dominante (« majeure »), par exemple, est l'ingénierie de suivre en « mineur » des cours de civilisation ou de langue. C'est précisément le choix qu'effectue un nombre croissant d'étudiants qui appartiennent aux nouvelles générations d'origine sud-asiatique ; ce faisant, ils ne sacrifient ni au prestige ni la sécurité que confèrent les études

19. Cf. <www.chance.berkeley.edu/planning/ICCampus.stats/>.

20. Cette génération est d'ailleurs souvent qualifiée du sobriquet de ABCD, pour *American Born Confused Deshis*, que l'on peut rendre par « Ceux du pays, nés aux États-Unis et déboussolés » ? La récitation de l'alphabet se poursuit régulièrement ; selon des informateurs, elle aurait maintenant atteint la lettre L !

21. Notons que l'instruction supérieure aux États-Unis présente une structure complexe : il n'existe pas de système centralisateur ou unitaire éducatif américain, mais une multiplicité de systèmes juxtaposés. Dans cette mosaïque de collèges et universités essaimés à travers cinquante États et le District fédéral de Columbia, chaque État a développé et maintenu ses propres institutions publiques.

dites « professionnelles ». Ainsi dans les universités du Texas à Austin, et de Pennsylvanie, à Philadelphie, les premiers « clients » enregistrés dans les langues sud-asiatiques au début des années 90 étaient-ils inscrits pour la plupart dans des domaines tels que médecine, business, ingénierie, etc. (Rocher 1995). La fréquentation des cours de civilisation ou de langue en « majeure », plus récente et encore limitée, indique une professionnalisation dans les études en sciences sociales ou dans les « South Asian studies » qui atteste d'une assise économique plus importante des communautés originaires du sous-continent indien installées aux États-Unis²², ce qui a pour effet de réduire la pression parentale sur les générations suivantes, laissant de la sorte ouvertes des perspectives professionnelles autres que les carrières directement rémunératrices des professions libérales, telles les professions universitaires, jugées moins rentables²³.

Depuis 1995, la fréquentation accrue des programmes d'enseignements des « South Asian area studies » par des étudiants originaires de l'Asie du Sud est notable tant à l'université du Texas, qu'à celle de Pennsylvanie, notamment dans les cours de langues (ex. Punjabi, Gujarati). Les cours sur la culture indienne rencontrent également un vif succès parmi cette population ; celui sur l'histoire culturelle de l'Inde à l'université de Pennsylvanie enregistre un nombre record d'inscriptions depuis le printemps 1994, avec 48 % d'élèves d'origine sud-asiatique et 23 % d'autres régions d'Asie, soit un total de 71 % d'« étudiants asiatiques » (Rocher 1994). Ce qui, au début des années 80, paraissait être un phénomène circonscrit à quelques universités nord-américaines, telle celle de Michigan à Ann Arbor, où 80 % des étudiants provenaient déjà de milieu immigrant, est maintenant devenu banalité académique dans les centres d'études sud-asiatiques (Dirks 1999).

Face à la pression démographique d'étudiants majoritairement *South Asian American*, il est apparu nécessaire aux enseignants des départements d'études sur l'Asie du Sud aux États-Unis de reconsidérer leur enseignement initialement destiné à des étudiants occidentaux « en mal d'exotisme » (*sic*) : il leur faut désormais tenir compte des « jeunes gens qui s'efforcent de recouvrer l'héritage culturel dont ils ont été séparés par un programme scolaire primaire et secondaire qui reste fondamentalement occidental et eurocen-

22. En comparaison, l'absence de *South-East Asianist* d'origine du sud-est asiatique aux États-Unis s'explique par le caractère récent du mouvement d'immigration en provenance d'Asie du Sud-Est et, conséquemment, de celui de l'émergence d'une classe moyenne, laquelle accorde, dans un premier temps, la priorité aux *professional studies* (Ward Keel, communication personnelle, université du Texas, Austin, octobre 1999). Cette situation serait comparable à celle de la « communauté sud-asiatique » quelque vingt ou trente ans plus tôt.

23. Excepté dans le domaine de la finance et de l'administration, où les Américains d'origine indienne sont les plus nombreux à occuper les hauts postes (Arjun Appadurai, communication personnelle, Paris, mars 2000). Comparée au système français, la moindre rentabilité des professions universitaires est cependant relative, compte tenu des importantes variations de salaire à poste égal dans le système universitaire américain.

tré » (Rocher 1995 : 94). La question se pose en effet de l'accueil qu'obtient ce nouveau type de public dans ces départements. Comment les enseignants ou les instances éducatives gèrent-ils ce qui est à l'évidence plus qu'un « simple » intérêt académique ? Quel impact ces étudiants en quête d'un passé, d'une histoire et d'une culture ont-ils sur les enseignements, leur contenu (leur définition), les points de vue des enseignants, la composition sociologique du corps enseignant lui-même ? Quelles sont les demandes de ces étudiants et quelles réponses obtiennent-elles, le cas échéant ?

Les situations sont par trop disparates pour permettre une réponse unique, et les tendances trop récentes pour être aisément analysables. Néanmoins, dans certains départements d'universités américaines, y compris les plus réticents à prendre en compte ces transformations, existent depuis maintenant plusieurs années des enseignements de culture et civilisation spécialement destinés aux Américains d'origine sud-asiatique désireux de « découvrir leurs racines »²⁴. Ces enseignements sont parfois assurés par des enseignants de sanskrit ; ce qui, du même coup, lustre d'un surcroît de légitimité orientaliste leur autorité institutionnelle.

Toutefois, les nouveaux enseignements n'ont guère remis en question la hiérarchie entre sanskrit et langues vernaculaires, inscrite dans la constitution même de ces départements. Seuls aux États-Unis, en effet, les « classicistes de l'Asie du Sud » sont directement à l'origine de la constitution du modèle des études par aires culturelles (Assayag 2000, Dirks 1999, Goldmann 1998)²⁵. À ce titre, ils continuent d'exercer une domination sur les autres disciplines au sein même des départements d'études sud-asiatiques. Dans un tel schéma de fondation, comparées au sanskrit, les langues vernaculaires furent toujours considérées comme moins nobles. On notera, par ailleurs, que les professeurs d'origine sud-asiatique les premiers engagés y enseignèrent ces matières ; de nos jours, ils occupent encore des emplois précaires.

Depuis environ une vingtaine d'années, des universitaires – autres qu'économistes – originaires d'Asie du Sud commencent à être recrutés dans les disciplines de sciences sociales, sur la base de contrats pouvant donner lieu à des postes permanents. Un phénomène comparable est

24. Pour un état des lieux sur cet enseignement et son influence potentielle sur la redéfinition des études sud-asiatiques elles-mêmes, voir Rocher (1994) et sa bibliographie sur les « South Asian American studies » (1995).

25. À l'université du Texas à Austin, par exemple, c'est le doyen de l'université, « amoureux de l'Inde » et souhaitant voir le sanskrit enseigné qui, au début des années 60, soutint l'initiative d'un sanskritiste (Bob Hardgrave, communication personnelle, Austin, octobre 1999). Ainsi fut d'abord créé un Center for Oriental and African Studies, qui accueillait la linguistique, le sanskrit et les langues d'Asie du Sud. Depuis environ dix ans, il existe un Department of African Studies, et un Center for Asian Studies qui regroupe la linguistique, le sanskrit, les langues et les disciplines des sciences sociales relatives à l'Asie du Sud (anthropologie, histoire, science politique) ainsi que les autres langues asiatiques. Ajoutons que le précédent directeur de ce centre, un sanskritiste, est actuellement doyen de la faculté.

observable dans le cas d'autres minorités, originaires d'Asie ou d'Afrique, toutes disciplines confondues ; ainsi à l'université californienne de Stanford (Palo Alto), entre la moitié et les deux tiers des enseignants (comme des étudiants) dans les études sur l'Asie de l'Est sont d'origine est-asiatique ; non seulement en langues, mais aussi en anthropologie, histoire et science politique.

Si les études sur l'Asie du Sud étaient dans les années 60 et 70 largement occidental-centrées en Europe comme aux États-Unis (elles y étaient à leurs débuts une affaire très WASP), les transformations subséquentes ont conduit à poser la question « Who can teach South Asia ? » (Dirks 1999). C'est au cœur de ces institutions autrefois exclusives que la parole du « naturel » a maintenant acquis une légitimité en vertu de son origine même. Cette légitimation par la « localisation », se plaignent certains universitaires non originaires d'Asie du Sud, a parfois pour effet de dévaloriser tout autre source d'enseignement, en particulier aux yeux d'étudiants d'origine sud-asiatique : certains d'entre eux réclameraient exclusivement des universitaires de même origine pour assurer l'enseignement des sciences sociales, et non plus uniquement des langues relatives à l'Asie du Sud.

South Asia in the USA

Des area studies aux diasporic studies

Cette recomposition sociologique du champ des études sud-asiatiques aux États-Unis appelle plusieurs questions et remarques. Premièrement, produit-elle ou non des effets réels et durables, outre sur les modalités de recrutement et les contenus des enseignements de langues et de civilisations, sur les méthodes et les paradigmes utilisés dans les différentes disciplines concernées par ces études d'aires culturelles ? Autrement dit, cette redéfinition induit-elle une manière différente de penser et de travailler sur l'Asie du Sud ? Quel est l'impact, le cas échéant, des courants « subalternistes » et « postmodernistes » ? Ensuite, force est de constater que cette recomposition sociologique n'est pas isolée : elle est à resituer dans le cadre d'une prise en compte plus large, bon gré mal gré, des minorités au niveau universitaire. *A fortiori*, elle est à mettre en relation avec le contexte multiculturaliste de la société américaine. Sans entrer dans l'histoire complexe et travaillée par les multiples tensions du multiculturalisme aux États-Unis, il s'agit d'en aborder les implications au niveau universitaire, notamment en relation avec les *area studies*, les *ethnic studies* et, plus récentes, les *diasporic studies*.

En dépit d'une plus grande visibilité des « South Asian scholars » et de la recomposition plus « ethnique » du public étudiant, le contenu des

enseignements de disciplines autres que linguistiques ou de civilisation n'a guère été affecté. L'effet de la présence accrue de ces enseignants serait à peu près nul. Certains d'entre eux font même le constat de leur « assimilation » intellectuelle et institutionnelle. D'autres, rejoints en cela par des étudiants originaires d'Asie du Sud, estiment encore trop pesante la domination exercée par les représentants d'une tradition orientalisante et conservatrice qui refusent de reconsidérer les modes de production de la connaissance sur cette « aire culturelle ». D'autres encore, qui ont pu faire en certains pays d'Europe l'expérience d'une tradition indologique contraignante, s'étonnent de la similarité qu'ils rencontrent chez leurs confrères américains. Remarquons, à cet égard, que quelques-uns de ces confrères sont des économistes ou des *political scientists* : l'économie n'a pas été affectée par le postmodernisme et la science politique a été la moins touchée des sciences sociales américaines²⁷. À l'évidence, ces universitaires se situent aux antipodes du *linguistic turn* qui a en priorité affecté les *literary studies* (d'anglais le plus souvent) et renforcé les *cultural studies*, qui reposaient initialement sur une critique de la société capitaliste moderne²⁸.

La distinction dans les universités américaines entre « humanités » (*humanities*) et « sciences sociales » (*social sciences*), parmi lesquelles figurent l'anthropologie et la sociologie, est importante : elle permet d'établir un parallèle entre la réaction des départements d'aires culturelles (au moins sur l'Asie du Sud) face à la nécessité de reconsidérer leur champ d'études au regard des transformations à la fois sociologiques et épistémologiques récentes, et celle qui est survenue lors de l'investissement des lieux universitaires de théories postmodernes. Si les humanités abritent des disciplines « étanches » comme la philosophie, elles comptent aussi les institutions où s'est produite la rencontre entre littérateurs nord-américains et philosophes français (Gallagher 1997 : 140-141) ; la littérature à laquelle les éditeurs universitaires américains accordent aujourd'hui la prééminence en est le reflet. Or, certains départements des humanités qui, à la faveur du courant intellectuel de la Nouvelle Critique littéraire (*ibid.*), ont véritablement été traversés par des tendances postmodernes, ont aussi été les principaux foyers de diffusion de ces courants (Hollinger 1997 : 346)²⁹. Ces mêmes départements ont aussi introduit, après l'avoir

27. L'économie est de toutes les sciences sociales et humanités réunies la discipline aux frontières les mieux définies (Hollinger 1997 : 345).

28. Nées de l'analyse des sociétés modernes industrielles, les *cultural studies* ont été impulsées par le courant politique de la First British New Left à Birmingham, dans lequel Raymond Williams, Richard Hoggart, et plus tard Stuart Hall, jouèrent un rôle prépondérant (voir Grossberg, Nelson & Treichler 1992 ; Hall 1996). Aux États-Unis, elles connaissent la double filiation britannique et de l'École de Francfort, émigrée de l'Allemagne prénazie jusqu'en Californie (Palo Alto et Los Angeles) et à Columbia.

29. À ce titre, le cas de Gayatri Spivak, professeur au département des *literary studies* de Columbia, est .../...

emprunté à l'anthropologie culturelle, une perspective « culturaliste » dans les *social sciences* aux États-Unis : les *cultural studies* ont en effet colonisé, avec des effets plus ou moins (mal)heureux, les sciences sociales américaines. Ainsi s'explique l'adoption par les seconds d'une notion devenue centrale aux premières : celle d'« identité » (*ibid.*).

Aussi étonnant que cela puisse paraître depuis l'Europe, sauf en Angleterre, cette colonisation a suscité plus de réactions hostiles parmi les praticiens des sciences sociales nord-américaines que des manifestations de franche hospitalité. C'est vrai en particulier de l'anthropologie, où, chaque fois qu'il a été question des *cultural studies*, les rapports difficiles entre disciplines ont été davantage mis en relief que de possibles intérêts de recherche communs³⁰. Au reste, contrairement au présupposé induit par l'image d'une anthropologie « dé-construite » ou « dé-structurée » que véhicule la production éditoriale nord-américaine, le découpage institutionnel de la majorité des départements d'anthropologie aux États-Unis demeure celui de la triple (voire quadruple) alliance boasienne : anthropologie culturelle (et sociale), anthropologie physique, linguistique et archéologie. La formation au métier d'anthropologue continue de conjuguer, à des degrés divers, chacune de ces disciplines. À l'université de Pennsylvanie (Philadelphie), tout étudiant au département doit acquérir des rudiments tant d'archéologie que d'anthropologie physique ; son responsable actuel est d'ailleurs un archéologue qui revendique fièrement son héritage boasien.

Il reste que les *cultural studies* sont consonantes avec la politique multiculturaliste des États-Unis : ce sont notamment elles qui ont investi le champ universitaire des notions de « communauté » et d'« identité », couplées à celle de « minorités », qui existaient déjà dans la sphère publique de la société américaine. Leur apparition dans les universités suit le mouvement des *civil rights* au début des années 60 – auquel s'associent ensuite les revendications hippies – et résulte dans la création des *ethnic studies*³¹. La minorité noire en est le fer de lance, suivie par les Chicanos. Plus récemment, les « Asiens » (*Asians, i.e.* d'Asie) ont aussi développé un modèle d'*ethnic studies*. Surtout, la politique multiculturaliste a pris de

significatif : d'origine bengalie, cette universitaire a consacré sa thèse de doctorat au poète irlandais (de langue anglaise) William Butler Yeats, avant de traduire Jacques Derrida en anglais. Bien qu'elle s'en défende aujourd'hui, elle a été l'une des figures les plus influentes dans la diffusion aux États-Unis de l'école subalterniste représentée par quelques-uns des présents contributeurs ; cf. Spivak (1988), et Rocher (1994) pour une indication de sa popularité parmi les étudiants d'Asie du Sud.

30. On notera deux exceptions, l'une américaine (Handler 1993), l'autre britannique (Wade 1997).

31. Les *ethnic studies*, créées durant la guerre froide, procédèrent de l'engagement d'acteurs universitaires qui établissaient un lien entre l'intervention politique, militaire et économique des États-Unis dans le dit Tiers-Monde et le traitement que ce même gouvernement américain réservait alors aux minorités vivant sur son sol.

l'ampleur à la faveur de l'émergence d'une classe moyenne parmi ces communautés, et de leur arrivée sur les campus américains – dans les années 70 pour les plus anciennes.

Certes, il importe de relativiser la perspective qui ferait des États-Unis la terre d'asile du multiculturalisme et des revendications minoritaires, tant civiques qu'universitaires : au pays de l'*affirmative action*, les minorités ne sont pas reines. À l'université, par exemple, elles sont devenues la cible des conservateurs qui les accusent de vouloir, sous prétexte de *political correctness*, subvertir l'ordre établi du « canon » dans les humanités et abaisser les standards³². La rhétorique du multiculturalisme et de la « représentation identitaire » (*identity representation*) demeure cependant forte dans les milieux universitaires. Ainsi, dans les études fondées sur les aires culturelles, en particulier celles sur l'Asie du Sud, les exigences de la part des étudiants originaires du sous-continent sont de plus en plus formulées en ces termes. Comme le sont les demandes d'aides financières émanant des universités, auxquelles répondent dotations individuelles ou fonds communautaires (*community funds*) constitués par les contributions de membres de la diaspora sud-asiatique aux États-Unis. L'illustrent les exemples des universités de Californie à Santa Cruz, de Rutgers et de l'État de New York à Stony Brook. Cette politique de la « nation-communauté-culture » a commencé d'investir les universités prestigieuses, telles que Berkeley, Michigan (Ann Arbor) et Columbia (Dirks 1999).

Accompagnant la visibilité accrue desdites minorités et communautés dans le monde universitaire nord-américain, ont émergé les *ethnic studies*, suivies des *diasporic studies*³³. Les représentants des minorités asiatiques y jouent un rôle de premier plan. La suprématie en la matière est assurée par les pays de l'Asie de l'Est, notamment la Chine, la Corée, et le Japon³⁴ : ce sont en effet des émigrés de ces pays qui sont à l'origine d'un mouvement de revendication identitaire labellisé « asiatique » et qui a eu des répercussions dans les « études asiatiques » et les « études diasporiques ». Mais dans ce dispositif, l'Asie du Sud continue d'occuper une place minoritaire (Rocher 1995). Celle-ci est due en partie à la faible proportion d'émigrés du sous-continent indien, relativement à la population y demeurant : seulement entre huit (Van der Veer 1995) et quinze (Visweswaran & Mir 1999) mil-

32. Sur le racisme envers les minorités dans l'enseignement supérieur aux États-Unis, cf. Altbach & Lomotey (1991). Sur la *political correctness* et les fantasmes de « menace multiculturaliste » dans les milieux conservateurs américains, cf. Fassin (1993).

33. Les partisans des *diasporic studies* associent affirmation d'une politique fondée sur la notion de communauté et critique des « South Asia area studies », qui « vise à éviter la reconduction inconsidérée des présupposés sur lesquels se fondent ces études » (Visweswaran & Mir 1999).

34. C'est d'ailleurs à l'aune des expériences partagées par des générations successives d'Américains « d'ethnicité asiatique » que d'aucuns souhaitent comparer celles des Américains d'origine sud-asiatique (Rocher 1995).

lions pour un milliard habitant l'Inde seule. C'est peu, au regard des autres populations migrantes d'Asie, comme celle des Chinois (22 millions en diaspora, plus d'un milliard en Chine) ou du reste du monde. Certaines ont en outre une tradition d'émigration vers les États-Unis plus ancienne (celle des Chinois remonte au début du siècle).

Si des études ethniques ou diasporiques en rapport avec l'Asie du Sud ont néanmoins vu le jour depuis environ une dizaine d'années, il convient cependant de noter que ni la catégorie de « communauté sud-asiatique » ni celle de « diaspora d'Asie du Sud » est transparente : aucune ne rend compte de la diversité des expériences des acteurs sociaux d'origine sud-asiatique ou des situations historiques dans lesquelles celles-ci se sont faites (Van der Veer 1995) : travail forcé dans les colonies de l'Empire britannique, commerce en Afrique de l'Est (Kenya, Tanzanie) et du Sud, *brain drain* des experts en sciences dures et des professions libérales dans les années 60 aux États-Unis, etc. Cette catégorie ne retranscrit pas non plus la multiplicité des « identités diasporiques » (*sic*) et leur fluidité, sur lesquelles a insisté Stuart Hall en particulier dans ses analyses sur l'identité caraïbe, et dont se sont inspirés nombre des partisans de ce type d'études³⁵. Enfin, il importe de souligner que ces *diasporic* ou *ethnic studies* en rapport avec l'Asie du Sud demeurent très minoritaires comparativement aux *area studies* portant sur la même aire culturelle. Elles sont en effet une manifestation marginale du phénomène actuel de redistribution « ethnique » amorcé dans les études sud-asiatiques (au sens large) aux États-Unis.

Multiculturalisme américain et fondamentalisme hindou

La spécificité du cas sud-asiatique, eu égard aux autres minorités installées sur le sol américain, rend partiellement compte du succès limité qu'y ont rencontré les « études ethniques » ou « diasporiques ». Le phénomène d'immigration – dans une proportion importante – y est beaucoup plus récent³⁶. En conséquence, les acteurs sociaux concernés ne partagent pas les mêmes priorités que, par exemple, les *African Americans* ou les *Latino Americans*. Contrairement à ces derniers, dont les préoccupations – en dépit de distinctions historiques et culturelles fondamentales entre les deux communautés – sont davantage axées sur leurs droits dans la société nord-américaine, les *South Asian Americans* conservent un lien fort avec leur pays d'origine. Ils s'intéressent davantage à des questions de culture en

35. Voir par exemple le travail de Nair (1995) sur le cas d'une indienne du Kenya émigrée aux États-Unis.

36. Si l'on excepte la première grande immigration asiatique qui eut lieu entre 1849 et 1924, date à laquelle la nouvelle loi sur l'immigration interdit pour plusieurs décennies la venue d'« étrangers reconus inaptes à la citoyenneté, ce qui visait en premier lieu les Asiatiques » (Lacorne 1997 : 149, 174).

Asie du Sud qu'aux conditions socio-économiques aux États-Unis. Le « retour aux sources » évoqué plus haut favorise parfois la reproduction de la politique du sous-continent depuis l'indépendance qui a notamment placé l'ourdou et l'hindi au rang de langues officielles : ainsi les étudiants issus de parents pakistanais choisiront majoritairement l'ourdou, ceux dont les parents sont indiens opteront pour l'hindi (Rocher 1994).

Le phénomène peut également générer un relatif durcissement culturel, confessionnel, voire communaliste. Ainsi des étudiants appartenant à une communauté brahmane de l'Inde de l'Ouest s'inscrivent à un cours de sanskrit ; d'autres, musulmans, se mettent à l'étude de l'ourdou. Comme si le compartimentage orientaliste vieux de près de deux siècles, qui favorisa sous la domination britannique la rigidification de catégories sociales, religieuses, culturelles ou linguistiques, se prolongeait à l'extérieur des frontières de la nation indienne, au moyen de la correspondance entre langue, nation et confession. Ces catégories sont aujourd'hui renforcées par les politiques de la droite hindoue qui cherche à rassembler tous les « fils hindous » dans le giron de la Mère Inde (*Bharat Mata*). Il reste que si l'équation entre hindouïté et nationalité est très fréquente parmi les étudiants d'origine indienne (de génération « 1 », comme « 1,5 » et « 2 »), il n'est cependant pas aisé de savoir comment ce phénomène affecte plus largement ceux du reste de l'Asie du Sud qui sont nés ou élevés sur le sol américain.

La synecdoque de l'hindouïté pour l'indianité est également l'un des tropes de la communauté sud-asiatique ; ou plutôt de cette fraction qui se présente dans l'espace public américain – notamment universitaire – comme le porte-parole de groupes sociaux originaires d'Asie du Sud aux expériences migratoires fort diverses. Cette fraction n'est en réalité que la frange la plus aisée et la mieux éduquée, principalement issue de l'immigration des années 60. Sa réussite économique lui permet maintenant de se préoccuper à la fois de transmettre son héritage à ses descendants, et de le faire découvrir à ses concitoyens américains³⁷. Cette frange de nantis, majoritairement hindoue, a projeté cette image sur l'ensemble de la population d'origine sud-asiatique immigrée aux États-Unis. Elle s'est conséquemment montrée hostile aux *diasporic* et aux *ethnic studies* portant sur les *South Asian Americans*, disciplines qui ne sauraient assurer la transmission voulue d'un patrimoine culturel, patrimoine idéalisé du fait de la distance spatiale comme temporelle, il va de soi. Pour cela, l'indologie

37. La plus grande part de la communauté sud-asiatique maintenant installée aux États-Unis est néanmoins arrivée plus tard, dans les années 70 et 80 ; elle se compose de la « classe ouvrière, illettrée, et jusque-là sans voix » (Visweswaran & Mir 1999). Les chiffres de Denis Lacorne (1997 : 173) le confirment globalement pour l'Asie : alors que pour les périodes 1951-1960 et 1961-1970, le taux d'immigration a été de 6 et 13 % respectivement, il est de 35 et 44 % pour celles de 1971-1980 et 1981-1990.

classique et les « traditionnelles » *area studies* lui apparaissent plus appropriées, la faveur revenant à l'économie politique de l'Inde, infléchie selon une vision progressiste et ultra libérale, et centrée sur les relations entre les États-Unis et l'Inde (Visweswaran & Mir 1999).

Or, cette promotion par la communauté sud-asiatique, ou plutôt hindoue-indienne, de l'indologie classique et des études des aires culturelles, se situe à la confluence d'une idéologie extrémiste de l'hindouïté (*hindutva*) et d'une politique de libéralisation économique caractéristiques de l'évolution socio-politico-économique de l'Inde d'aujourd'hui. La résonance de l'hindouïté dans le contexte américain est non moins forte : si en Inde, la politique *hindutva* est liée au « complexe minoritaire de la majorité », aux États-Unis, ce sont une citoyenneté de seconde classe, l'assimilation et la perte de valeurs culturelles, qui, d'une manière différente, génèrent l'anxiété de la communauté hindoue et rendent de ce fait cette idéologie attrayante.

Ainsi aux États-Unis, les champs de l'indologie et, dans une moindre mesure, des sciences sociales sur l'Asie du Sud, ont parfois favorisé le développement des politiques fondamentalistes dans une partie du sous-continent indien (Dirks 1999, Visweswaran & Mir 1999) : à la suite deancements de souscription émanant des universités américaines, de nouvelles chaires, notamment d'études hindoues, ont été financées par cette frange de la diaspora indienne. Ce qui a déjà provoqué plusieurs controverses. Les chaires Indo-American Community in Indian Studies et Sarah Kailath Chair in Indian Studies de l'université de Californie à Berkeley sont des exemples connus (Visweswaran & Mir *ibid.*). Le plus célèbre demeure sans doute celui de la chaire Jagdish Bhagwati d'économie politique (du nom de l'économiste libéral) à l'université de Columbia : financée par le Dharam Hinduja Indic Research Center (fondé en 1994) et consacrée aux études « Indic », elle est dans la pratique confinée aux études védiques (*ibid.* ; Dirks 1999). Elle reconduit par là même implicitement le parti pris *hindutva* d'une Inde éternelle hindoue qui prendrait sa source à l'époque védique, et ce bien que l'Asie du Sud compte aujourd'hui deux des nations musulmanes les plus peuplées du monde : le Pakistan et le Bangladesh.

Il faut y insister : cela ne signifie évidemment pas que les étudiants, enseignants ou chercheurs d'origine indienne installés en Amérique du Nord ou ailleurs soient majoritairement gagnés à la cause de l'hindouïté, loin s'en faut. Il importe néanmoins de prendre acte de l'attrait croissant qu'elle exerce généralement sur la « communauté hindoue » à l'étranger (telle que définie précédemment), et du risque réel de dérive fondamentaliste qui l'accompagne. D'importants liens existent en effet entre les membres de la diaspora hindoue et le financement de l'hindouïté politique en Inde. Rappelons les multiples tentatives effectuées depuis une dizaine d'années, et

décuplées sous le nouveau gouvernement « safran »³⁸, d'attirer les capitaux des émigrés indiens plus connus sous le vocable de NRI (*Non Resident Indians*) ; c'est-à-dire de ces émigrés principalement installés sur le continent nord-américain, en Europe et en Australie, et susceptibles de réaliser d'importants investissements financiers en Inde. Ces tentatives – dont certaines se sont avérées fructueuses – n'ont pas été du seul ressort économique ou politique ; elles ont été aussi culturelles et réalisées par le truchement d'une organisation clé, la Vishwa Hindu Parishad (VHP, consistoire hindou universel). Fondée en 1964, cette organisation a pour but de rallier à sa cause les Indiens vivant hors du giron de la « Mère Inde ».

Les NRI représentent l'un des éléments les plus importants dans le dispositif de l'hindouïté indienne. L'articulation internationale d'une identité *hindutva* (Bénéï 1998) a été rendue possible non seulement par l'implantation massive aux États-Unis d'antennes de la VHP, qui drainent un financement substantiel de la communauté indienne en diaspora, et avec lesquels les intervenants (*speakers*) des branches de la VHP basées en Inde sont en contact suivi et étroit ; mais aussi par l'importance des associations culturelles destinées aux étudiants et à la jeunesse expatriée (cf. Basu *et al.* 1993)³⁹. En font partie les Hindu Student Councils, présents sur tous les campus américains. Les sympathies pro-VHP sont du reste parfois clairement explicitées par les étudiants hindous-indiens, par exemple dans certains départements de langues. Certains observateurs estiment cependant que ces associations n'ont pas l'influence néfaste que d'aucuns leur prêtent volontiers, et représentent pour les jeunes l'occasion de découvrir des aspects de leur culture au moyen d'activités plutôt inoffensives.

Dans les faits, il est certainement malaisé de discriminer entre les activités agressivement militantes en faveur d'une hindouïté politique, et une forme plus culturelle et anodine véhiculée auprès des NRI, qui leur permet de partager une culture commune avec leurs coreligionnaires restés en Inde⁴⁰. Il reste que cette banale hindouïté, lorsque célébrée, peut accompagner – jusqu'à présent, uniquement en Inde – une violence exercée à l'encontre d'autres communautés religieuses, notamment musulmanes. Ainsi en fut-il des processions organisées à partir des années 80 à travers toute l'Inde et au financement desquelles les membres de la diaspora indienne-hindoue contribuèrent largement⁴¹ : les dernières de ces processions convergèrent le

38. Terme souvent usité pour désigner les partisans de l'*hindutva*, en référence à la couleur des vêtements des sages hindous.

39. Cf. les multiples sites internet de ces associations, la plupart connectés les uns aux autres, tels <www.ofbjp.org>, <www.hssworld.org>, <www.freeindia.org>, <www.hindunet.org>, etc.

40. Cf. Vidal (1997) pour un exemple inédit de « communion » hindoue universelle.

41. Cf. Assayag (1997) pour une présentation de la question des processions et Anderson (1994) pour la participation financière des NRI.

6 décembre 1992 sur la ville d'Ayodhya (Uttar Pradesh), et culminèrent par la destruction de la mosquée de Babar pour y (ré-)installer un temple dédié au dieu vishnouïte Rama. Depuis, les NRI ont été sollicités financièrement afin d'aider à la construction dudit temple⁴².

C'est dans ce contexte de profonde ambiguïté culturelle et politique, qu'il faut appréhender certains développements récents tant sur le sol américain qu'indien. Ainsi l'association GOPIO, ou Global Organisation of People of Indian Origin, basée à New-York, envisageait récemment la possibilité d'installer des « PIO villages » en Inde : comme leur nom l'indique, ceux-ci seraient destinés aux personnes d'origine indienne qui pourraient y séjourner lors de visites dans leur pays d'origine, sachant que l'infrastructure de ces villages serait aménagée aux normes internationales⁴³. Bel exemple d'application de la politique multiculturaliste des États-Unis et de ses effets de ghettoïsation⁴⁴ ! Les NRI ont également fait l'objet d'attentions similaires de la part de l'actuel gouvernement indien (pro-*hindutva*). Celui-ci a annoncé l'année dernière la création d'une carte pour les « personnes d'origine indienne ». Cette carte, d'une validité de vingt ans, est disponible auprès des ambassades et agents consulaires indiens moyennant la somme de 1 000 dollars US (pour une présentation détaillée, cf. Visweswaran & Mir 1999 : 8). Elle concerne les Indiens devenus citoyens d'autres pays (la constitution indienne ne reconnaît pas la double nationalité), ainsi que leurs enfants, petits- et arrière-petits-enfants. N'y ont cependant pas droit les ressortissants du Pakistan et du Bangladesh, pays voisins musulmans, sous prétexte que cette carte pourrait devenir le véhicule d'une « immigration illégale ». La coloration indéniablement communaliste de cette restriction va de pair avec le fait que la carte est premièrement destinée à attirer les investissements de capitaux de la diaspora forte (au plus) de quinze millions d'Indiens. Le document permet en effet à ses détenteurs de voyager en Inde sans visa, d'y acheter et vendre de l'immobilier, d'y investir dans des bons du Trésor, et d'y postuler pour une admission dans les collèges⁴⁵.

42. Celui-ci n'a toujours pas été érigé car il fait l'objet d'une interdiction officielle. L'actuel gouvernement (à coloration *hindutva* mais formant alliance avec d'autres partis) est pris entre son allégeance à la « famille safran » et la nécessité de se concilier le soutien de ses alliés politiques. Il s'est donc jusqu'à présent officiellement opposé à cette construction, dans le même temps où des organes politiques et culturels de l'hindouïté claironnaient haut et fort leur détermination à exécuter leur projet.

43. Thomas Hansen, séminaire hebdomadaire du Centre d'études et de recherches internationales sur le transnationalisme, Paris, 25 avril 2000.

44. Pour une position diamétralement opposée mais également « de l'intérieur », voir le « cosmopolitisme international » que propose Chakrabarty (1998) : issu du dialogue entre *area studies* et *diasporic studies*, ce projet philosophique et politique universaliste voit dans les acteurs sociaux de la diaspora l'élément moteur, en raison de leur position biculturelle privilégiée. Voir aussi le récent ouvrage de Prasad (2000) sur la montée du « *Yankee Hindutva* ».

45. Le site internet <www.investindia.org> est d'ailleurs relié à celui de la Hindu Swayamsevak Sangh (cf. note 39).

Si les rapports entre diaspora hindoue indienne et fondamentalisme invitent assurément à la vigilance, y compris s'agissant des institutions universitaires américaines, cela ne signifie évidemment pas qu'étudiants, enseignants, chercheurs ou intellectuels originaires de l'Asie du Sud et installés aux États-Unis ou ailleurs soient des fondamentalistes en puissance. Au contraire, nombreux sont ceux qui travaillent à faire la lumière « de l'intérieur » sur des questions délicates liées à la constitution d'identités confessionnelles, avec le communalisme, le nationalisme, etc. Ainsi les acteurs sociaux originaires d'Asie du Sud contribuent-ils activement au sein des institutions occidentales à l'élaboration des connaissances sur cette « aire culturelle ».

Toutefois, si elle est vraisemblablement annonciatrice d'une véritable redistribution professionnelle ethniquement fondée, cette visibilité nouvelle aux États-Unis de chercheurs « du dedans » n'a pas jusqu'à présent induit de changements épistémologique et institutionnel radicaux dans les départements universitaires, des grandes disciplines ou des études sud-asiatiques. Certes, le recrutement accru de ces universitaires est incontestable, tout comme l'est la participation massive depuis une douzaine d'années de *South Asian South Asianists* à l'annuelle South Asian Conference, organisée à l'université de Wisconsin à Madison. Certes, d'ici aux vingt prochaines années, la composition sociologique du corps enseignant dans les sciences sociales sud-asiatiques reflétera probablement davantage encore les transformations de son public universitaire. Déjà dans la plupart des institutions américaines dispensant un enseignement sur l'Asie du Sud (Berkeley, Pennylvanie, Chicago, Columbia, Michigan), est recruté un nombre croissant d'enseignants qui en sont originaires, formés au moins en partie dans des universités occidentales. Mais, il semble qu'une vision orientaliste perdure encore dans nombre de ces institutions, tant au niveau des modes de connaissance que de son organisation. La visibilité de représentants des études postcoloniales et subalternistes n'y a pas non plus imprimé d'influence profonde. Les courants postmodernes pas davantage. Il faut d'ailleurs le souligner : le postmodernisme déconstructionniste qui aurait affecté les études sud-asiatiques autant que les sciences sociales dans les pays nord-américains ne semble pas avoir fait les ravages qu'on lui attribue si généreusement vu d'Europe. Si un jargon postmoderne a envahi l'écriture anthropologique ou historique publiée outre-Atlantique, il reste que cette tendance y demeure relativement minoritaire et fait l'objet d'une réticence comparable à celle qui existe en France comme en Grande-Bretagne.

Par ailleurs, les transformations sociologiques qui ont eu lieu dans le champ des études sur l'Asie du Sud aux États-Unis sont également à comprendre en relation au contexte multiculturaliste américain. On pourrait d'ailleurs faire l'hypothèse que si la Grande-Bretagne n'a que tardivement constitué des *area studies* et qu'elles ont jusqu'à présent eu un succès très limité, c'est aussi parce qu'il n'y existe pas une politique multiculturaliste comparable. Lorsque, dans les années 60, la nation britannique se décida à instituer des départements d'études d'aires culturelles, ce fut pour s'armer – « contre » le morcellement de l'Empire – et se préparer à jouer dans le monde le rôle économique et géopolitique qu'elle estimait lui revenir. À cet égard, les rapports entre tradition britannique et élaboration d'un système universitaire indien sont importants : la formation qui fut dispensée dans les universités indiennes jusque dans les années 60 a favorisé l'adaptation ultérieure des acteurs sociaux ainsi formés, notamment aux systèmes britannique et américain. Il est notable qu'à partir de cette époque, les étudiants originaires d'Asie du Sud commencent à se tourner massivement vers les États-Unis, et non plus autant vers la Grande-Bretagne, où prédomine encore du reste la notion d'études de l'Empire britannique.

Certes, il s'agit là de tendances générales. Elles n'impliquent pas une rupture définitive avec la tradition d'accueil britannique, en particulier des intellectuels originaires de l'ex-Empire, qui fut inaugurée bien avant les années 50, ni toute initiative visant à la création de départements d'études d'aires culturelles. Reste que quelques décennies plus tard, par un de ces innombrables retournements de l'histoire, les études sur l'Asie du Sud représentent dans les universités américaines la voie d'un « retour aux racines », pour Mina Shah et pour tant d'autres étudiants issus des générations subséquentes.

MOTS CLÉS/KEYWORDS: Asie du Sud/*South Asia* - aires culturelles/*area studies* - études ethniques/*ethnic studies* - diaspora/*diaspora* - Grande-Bretagne/*Great Britain* - États-Unis/*United States*.

- Altbach, Philip G. & Viswanathan Selvaratnam, eds
1989 *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*. London, Kluwer Academic Publishers.
- Altbach, Philip G. & Kofi Lomotey, eds
1991 *The Racial Crisis in American Higher Education*. Albany, State University of New York Press.
- Anderson, Benedict
1994 « Exodus », *Critical Inquiry* 20, Winter : 314-327.
- Assayag, Jackie
1997 « Action rituelle ou réaction politique ? L'invention des processions du nationalisme hindou dans les années 1980 en Inde », *Annales HSS* 52 (4) : 853-879.
2000 « L'Asie du Sud "made in the USA" . Transferts culturels, institutions universitaires et diaspora intellectuelle », *L'Homme* 156 : 99-130.
- Basu, Aparna
1974 *The Growth of Education and Political Development in India*. New Delhi, Oxford University Press.
1982 *Essays in the History of Indian Education*. New Delhi, Concept.
- Basu, Tapan et al.
1993 *Khaki Shorts, Saffron Flags. A Critique of the Hindu Right*. New Delhi, Orient Longman.
- Bayly, Chris
1989 *Imperial Meridian*. London, Longman.
- Bender, Thomas
1997 « Politics, Intellect, and the American University, 1945-1995 », *Daedalus* Winter : 1-38.
- Bénéï, Véronique
1998 « Hinduism Today : Inventing A Universal Religion ? », *South Asia Research* 18 (2) : 117-124.
- Bennett, Wendell C.
1951 *Area Studies in American Universities*. New York, Social Science Research Council.
- Bhagavan, Manu
1994 « Editorial : Studying the Humanities and Social Sciences in a Culture of Natural Science », *Sagar* (Austin) 1 (2) : 1-2.
- Breckenridge, Carol & Peter van der Veer, eds
1993 *Orientalism and the Post-Colonial Predicament. Perspectives on South Asia*. Philadelphia, University of Philadelphia Press.
- Chakrabarty, Dipesh
1998 « Reconstructing Liberalism ? Notes toward a Conversation between Area Studies and Diasporic Studies », *Public Culture* 10 (3) : 457-481.
- Chomsky, Noam
1969 « The Responsibility of Intellectuals », in Theodore Roszak, ed., *The Dissenting Academy*. London, Penguin Books : 227-264.
- Cohn, B. S.
1987 *An Anthropologist among the Historians, and Other Essays*. New York-Delhi, Oxford University Press.
1996 *Colonialism and Its Forms of Knowledge: The British in India*. Princeton, Princeton University Press.
- Crook, Nigel, ed.
1996 *The Transmission of Knowledge in South Asia : Essays on Education, Religion, History and Politics*. Delhi, Oxford University Press.
- Dirks, Nick
1999 « South Asian Studies : Future Past »,

communication présentée au colloque « Rethinking Area Studies », New York University, 24 -26 avril.

Elder, Joseph W., Edward C. Dimock Jr & Ainslie T. Embree, eds

1998 *India's Worlds and US Scholars, 1947-1997*. New Delhi, Manohar-American Institute of Indian Studies.

Engler, Robert

1969 « Social Science and Social Consciousness : The Shame of the Universities », in Theodore Roszak, ed., *The Dissenting Academy*. London, Penguin : 165-186.

Fassin, Éric

1993 « La chaire et le canon. Les intellectuels, la politique et l'université aux États-Unis », *Annales ESC* 48 (2) : 265-301.

Gallagher, Catherine

1997 « The History of Literary Criticism », *Daedalus* Winter : 133-153.

Goldman, Robert P.

1998 « Sanskrit », in Joseph W. Elder, Edward C. Dimock Jr & Ainslie T. Embree, eds, *India's Worlds and US Scholars, 1947-1997*. New Delhi, Manohar-American Institute of Indian Studies : 501-517.

Grossberg, Lawrence, Cary Nelson & Paula A. Treichler, eds

1992 *Cultural Studies*. New York-London, Routledge.

Hall, Stuart

1992 « Cultural Studies and its Theoretical Legacies », in Lawrence Grossberg, Cary Nelson & Paula A. Treichler, eds, *Cultural Studies... : 277-294*.

1996 *Critical Dialogues in Cultural Studies*, édité par David Morley & Kuan-Hsing Chen. London-New York, Routledge.

Handler, Richard

1993 « Anthropology Is Dead ! Long Live Anthropology ! », *American Anthropologist* 95 (4) : 991-999.

Hasan, Mushirul, ed.

1998 *Knowledge, Power and Politics : Educational Institutions in India*. New Delhi, Lotus Collection.

Hirschman, Charles, Charles F. Keyes & Karl Hutterer, eds

1992 *Southeast Asian Studies in the Balance : Reflections from America*. Ann Arbor, MI, The Association for Asian Studies.

Hoggart, Richard

1972 *La culture du pauvre*. Paris, Minit (éd. originale *The Uses of Literacy*, Londres, Chatto & Windus, 1957).

Hollinger, David A.

1997 « The Disciplines and the Identity Debates, 1970-1995 », *Daedalus* Winter : 333-351.

Hutchins, Robert M.

1953 *The University of Utopia*. Chicago, Chicago University Press.

Kumar, Krishna

1991 *Political Agenda of Education. A Study of Colonialist and Nationalist Ideas*. New Delhi, Sage Publications.

1996 *Learning from Conflict*. New Delhi, Orient Longman Ltd.

Lacorne, Denis

1997 *La crise de l'identité américaine. Du melting-pot au multiculturalisme*. Paris, Fayard.

Misra, B. P.

1996 *Area Studies : Policy and Methodology*. Raja Rammohunpur, North Bengal University, Centre for Himalayan Studies (« Occasional Paper » 10).

Nair, Savita

1995 « Masala in the Melting Pot : History, Identity, and the Indian Diaspora », *Sagar* (Austin) 2 (2) : 24-49.

Philips, C. H.

1967a « Modern Asian Studies in the

- Universities of the United Kingdom », *Modern Asian Studies* 1 (1) : 1-14.
- 1967b *The School of Oriental and African Studies, University of London, 1917-1967, An Introduction*. Winchester, Gabare Ltd.
- Pouchepadass, Jacques**
2000 « Les *Subaltern Studies*, ou la critique postcoloniale de la modernité », *L'Homme* 156 : 161-186.
- Prashad, Vijay**
2000 *The Karma of Brown Folk*. Plymouth, University of Minnesota Press.
- Rafael, Vicente L.**
1994 « The Cultures of Area Studies in the United States », *Social Text* 41 : 91-111.
- Rocher, Rosane**
1994 « Reconstituting South Asian Studies for a Diasporic Age », *Sagar* (Austin) 1 (2) : 90-109.
1995 « South Asian American Studies : A Working Bibliography, 1975-1994 », *Sagar* (Austin) 2 (1) : 64-91.
- Roszak, Theodore, ed.**
1969 *The Dissenting Academy*. London, Penguin Books (éd. orig. 1967, New York, Random House).
- Rudolph, Suzanne H. & Lloyd I. Rudolph**
1972 *Education and Politics in India. Studies in Organization, Society and Policy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri C.**
1988 « Can the Subaltern Speak ? », in C. Nelson & L. Grossberg, eds, *Marxism and the Interpretation of Culture*. Basingstoke, Macmillan Education : 271-306.
- Tai-Hwan, Kwon & Oh Myung-Seok, eds**
1998 *Asian Studies in the Age of Globalization*. Seoul, Seoul National University Press (« SNU International and Area Studies Series » 15).
- Trautmann, Thomas R.**
1997 *Aryans and British India*. New Delhi, Vistaar Publications.
- Van der Veer, Peter, ed.**
1995 *Nation and Migration. The Politics of Space in the South Asian Diaspora*. Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
- Vidal, Denis**
1997 « Empirisme et croyance dans l'hindouisme contemporain. Quand les dieux boivent du lait ! », *Annales HSS* 52 (4) : 881-915.
- Viswanathan, Gauri**
1989 *Masks of Conquest. Literary Study and British Rule in India*. New York, Columbia University Press.
- Visweswaran, Kamala & Ali Mir**
1999 « On the Politics of Community in South Asian-American Studies », *Amerasia Journal* 25 (3) : 1-12.
- Wade, Peter, ed.**
1997 *Cultural Studies Will Be the Death of Anthropology : Mark Hobart & Paul Willis versus Nigel Rapport & John Gledhill*. Manchester, University of Manchester, Department of Social Anthropology, Group for Debates in Anthropological Theory.
- Werbner, Richard**
1999 *Area Studies Monitoring Report : Public Funding of Research*. London, SOAS, Council of Area Studies Associations.

Véronique Bénéï, *Nations, diaspora et area studies. L'Asie du Sud, de la Grande-Bretagne aux États-Unis.* — Dans cet article, on traite des rapports entre appartenance nationale et « tradition » de recherche sud-asiatique en Grande-Bretagne et aux États-Unis au ^{XX}^e siècle. Est décrit le mouvement de renforcement disciplinaire qui a accompagné le déclin de l'empire britannique, inversement à celui amorcé aux États-Unis à la même époque, qui privilégiait le développement des *area studies* ; puis le développement de ces études en Grande-Bretagne à la faveur d'un engagement national. La rivalité politique et intellectuelle entre les deux nations a également eu le sous-continent indien pour enjeu. De ce même sous-continent a eu lieu une émigration importante dans les années 60 vers les États-Unis. Vingt ans plus tard, les générations qui en sont issues ont progressivement investi les campus universitaires américains. Les transformations récemment induites dans le champ de la formation aux études sur l'Asie du Sud sont d'abord resituées dans le contexte multiculturaliste de la société américaine, puis en relation avec le nationalisme hindou et le rôle qu'y joue la diaspora indienne.

Véronique Bénéï, *Nation, Diaspora and Area Studies : South Asia from Great Britain to the United States.* — In this study, the relations between national identities and the tradition of research on South Asia in Great Britain and the United States during the 20th century are described ; academic disciplines were reinforced as the British Empire waned, whilst area studies were started in the United States. Such studies later developed in Great Britain owing to a national commitment. Political and intellectual rivalry between these two nations occurred, too, over the Indian sub-continent whence a wave of Indian immigrants arrived in the United States in the 1960s. In the 1980s, their children have gradually found a place on American campuses. The changes resulting in the field of South Asian studies are placed in the context of American multiculturalism, and then in relation to Hindu nationalism and the role that overseas Indians have played therein.