

L'Institut agronomique et vétérinaire Hassan II et les sciences sociales*

Dans les premières décennies de l'Indépendance du Maroc, les « années de plomb » des politologues, alors que les sciences sociales connaissaient dans ce pays une situation fortement déprimée, l'Institut agronomique et vétérinaire Hassan II(1) a pu apparaître comme un lieu privilégié de l'enseignement et de la recherche. Je vais tenter, comme nous y invite l'IREMAM, de rendre compte de cette situation singulière.

Le texte introductif qui nous est proposé pour la table ronde sur « Terres, terrain et disciplines » pose, entre autres, trois questions auxquelles je vais m'efforcer de répondre. Je le ferai à partir de mon expérience personnelle (1970-1994) au département des sciences humaines (DSH) de l'Institut agronomique et vétérinaire Hassan II. Mon témoignage ne portera donc ni sur l'ensemble du système de formation et de recherche, ni sur toute la durée de son évolution. Il sera limité à l'examen de la place et de l'orientation des sciences sociales à l'Institut et seulement pendant la période initiale de l'établissement qui est celle des choix fondateurs et de la mise en place des structures et des programmes(2). Une première version de ce texte a été exposé en 2007 à Aix-en-Provence. La version actuelle a été profondément remaniée. Elle est le résultat de l'articulation de deux projets distincts, le premier sous la forme d'une communication pour une table ronde académique et le second plutôt rédigé comme un témoignage sur une expérience vécue avec des aspects autobiographiques.

La première question porte sur la situation particulière de l'Institut dans l'administration marocaine et dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche. Cette position a part a-t-elle permis aux sciences sociales du DSH d'évoluer de façon plus autonome en raison de conditions particulières les mettant –relativement– à l'abri des injonctions du pouvoir et des rigidités du fonctionnement de l'Université?

La seconde question porte sur l'élaboration des orientations des programmes en sciences sociales et sur la formation des utopies qui ont déterminé ces programmes.

La troisième question concerne l'élaboration du concept de stage et de système de stages et sur l'influence des stages sur l'ensemble de l'entreprise de formation et de recherche à l'IAV.

**Négib
Bouderbala**

(bouderbala@mtds.com)

* Une première version de ce texte a été exposée à Aix-en-Provence, le 8 novembre 2007, à l'occasion d'une table ronde sur « Terre, terrain et disciplines, histoire sociale des sciences sociales au Maghreb », IREMAM, programme du CNRS sur l'histoire des savoirs.

(1) Le 3 juillet 1965, le projet de création d'un Institut national d'agronomie est annoncé à l'occasion de la remise des diplômes de l'Ecole nationale d'agriculture de Meknès par Mahjoubi Aherdane, ministre de l'Agriculture. L'Institut agronomique Hassan II est officiellement créé le 8 avril 1968.

(2) Pour la seule « filière de formation en agronomie » l'Institut aura formé, à la fin de l'année universitaire 2011-2012, quarante promotions d'ingénieurs agronomes, à raison d'une moyenne de 100 ingénieurs par an. Le cursus Bac+6 a été réduit à Bac+5 en 2004 pour l'aligner sur la durée des formations équivalentes au Maroc et à l'étranger.

1. La création de l'IAV et son contexte

1.1. Le contexte politique des années 60-80

(3) Le 23 mars 1965, les émeutes de Casablanca sont principalement le résultat de la dégradation économique et politique, mais l'élément déclencheur est une circulaire de l'Education nationale qui, en limitant le passage du premier au second cycle de l'enseignement secondaire, exclut du système scolaire une partie des élèves. Crise larvée permanente jusqu'en 1972, grève de plusieurs mois, arrestations massives d'étudiants et d'intellectuels, Laâbi, Sarfaty et Pascon, un enseignant à l'Institut agronomique est retenu quelques jours en garde à vue. Dissolution de l'UNEM le 24 janvier 1973.

Depuis le milieu des années soixante(3), l'ensemble du secteur de l'éducation traverse une longue période orageuse. L'agitation s'étend à l'ensemble des lycées et des facultés. Le pouvoir politique ralentit drastiquement l'effort de formation et le roi s'en explique: «Il n'y a pas de danger aussi grave pour l'Etat que celui d'un prétendu intellectuel. Il aurait mieux valu que vous soyez des illettrés!» Quel intérêt y a-t-il à envoyer les jeunes dans les écoles si c'est pour les voir tous manifester dans la rue contre le régime?

Il ne fait guère de doute que, avec le durcissement de la répression, les revendications des étudiants ne portaient plus seulement sur la situation des universités et des écoles supérieures. Ce sont le pouvoir politique et sa gestion de la société tout entière qui étaient globalement contestés. La crise semblait bien profonde et générale. Pourtant, avec le recul du temps, on voit bien qu'elle n'a pas affecté de la même façon toutes les institutions et en particulier l'Institut agronomique.

Dans cet établissement, tout s'est passé comme si, implicitement, un grand compromis avait été passé entre trois parties, pour le passage de la crise.

Les étudiants de l'Institut sont entrés dans la grève générale et se sont montrés solidaires du mouvement universitaire. Mais ils ont plus suivi le mouvement qu'ils ne l'ont impulsé et se sont tenus à l'écart des manifestations extrêmes de la contestation.

L'autorité sécuritaire, qui avait fort à faire ailleurs pour le maintien de l'ordre, s'est satisfaite de cette agitation contenue. L'intrusion massive de la police sur le campus et la mise sous contrôle politique étroit de l'ensemble des activités d'enseignement et de recherche ont pu être évitées à l'IAV. Cette modération de la tension, qui a mis l'établissement à l'abri du pire, ne s'est pas faite toute seule. Elle est largement à mettre au crédit d'un directeur disposant auprès de l'Etat de la crédibilité pour gérer seul, sans débordement, la tension interne et auprès des enseignants et des étudiants de la capacité de protéger la «boîte» de l'intrusion policière et de l'ingérence politique dans l'orientation de l'enseignement et de la recherche. Cette traversée sans dommages excessifs de la crise de l'éducation nationale qui a gravement affecté les universités a sans doute été décisive pour la sauvegarde de l'expérience singulière, pédagogique et scientifique de l'IAV.

1.2. La mise en place des structures et des moyens

Une gouvernance autonome et forte

L'Institut a été créé en 1968 pour former des ingénieurs agronomes et des docteurs vétérinaires. C'est un établissement public doté d'une autonomie administrative et financière. Il n'a pas été mis sous la dépendance

hiérarchique d'une direction administrative, en l'occurrence la Direction de l'enseignement agricole, mais d'un conseil d'administration présidé par le ministre de l'Agriculture. Ce statut lui a donné une grande latitude pour recruter ses personnels, financer ses activités et définir ses orientations.

Mais l'autonomie de l'Institut ne tient pas seulement à son statut. Elle résulte d'autres importants traits spécifiques de son organisation et de son fonctionnement.

L'établissement a été créé *ex nihilo* et n'a donc pas eu à gérer de pesants héritages. Il aurait pu, en effet, être greffé sur un établissement solide qui existait depuis longtemps, disposait d'importants équipements et d'une grande expérience, l'Ecole d'agriculture de Meknès, créée sous le protectorat pour répondre aux besoins de la colonisation agricole. Sans doute a-t-on voulu, après l'Indépendance, rompre avec cette image d'une école d'application professionnelle pour les fils de « colons » (4) implantée au cœur de la région d'élection des grandes fermes coloniales et de la viticulture.

Il a été installé dans la capitale, mais à l'écart de la ville, dans un immense campus verdoyant et des bâtiments d'une grande modernité.

Il a été mis sous la tutelle d'un ministère technique (celui de l'agriculture) moins porté à contester les choix pédagogiques et l'orientation des programmes que l'administration de l'enseignement supérieur. Il s'est ainsi trouvé à l'abri du gigantisme, des rigidités et des restrictions budgétaires de l'Education nationale. Ce rattachement à l'agriculture a eu un autre avantage. Dans une période de tension politique intense et de forte méfiance du pouvoir à l'égard des universitaires considérés comme des opposants, il a permis de rendre moins sévère la censure exercée par le ministère de l'Intérieur sur la circulation des données agricoles et sur l'accès indispensable au terrain.

Le choix a été fait, à l'opposé, par les créateurs de l'Institut d'une école nouvelle, affichant clairement ses ambitions de s'inscrire dans le modèle sélectif de haut niveau (Bac+6) des « grandes écoles » à la française; une école largement ouverte sur le vaste monde scientifique et technique et bien décidée à aller y chercher les compétences qui lui manquaient encore. Le concept de l'établissement, la répartition en filières de formation en départements d'enseignement et de recherche et en disciplines ont été, pour l'essentiel, arrêtés sur le modèle de l'Agro Paris par le premier directeur, avec le concours des grands patrons français (Delage, Coléou, Malassis...) La structuration et la mise en place de ce dispositif complexe ont été conduites d'une main ferme par un directeur fondateur à forte personnalité, Abdallah Bekkali, grand commis de l'Etat d'une indépendance tranchante, qui connaissait ses dossiers et savait ce qu'il voulait. Il arrivait que, nous, les enseignants-chercheurs, le trouvions trop autoritaire, mais il savait écouter. Je garde le souvenir de ces interminables et fiévreux conseils regroupant tout le personnel enseignant sur les grands dossiers (nous étions encore très peu nombreux). Le directeur gardait le dernier mot, mais après avoir écouté

(4) Le terme de « colons » ne désigne pas, sous le Protectorat, toute la population coloniale (fonctionnaires, commerçants, professions libérales, etc.) mais exclusivement les agriculteurs européens.

tous ceux qui souhaitaient s'exprimer. Il serait injuste de prétendre que les décisions prises après débat ne retenaient rien des propositions formulées par les enseignants. Ces séances, au début du moins, se terminaient souvent par une invitation générale à dîner chez le directeur où le débat continuait dans une ambiance plus festive. La première génération des enseignants-chercheurs de l'Institut a eu le privilège d'être associée à toutes les grandes décisions portant sur l'organisation, la programmation et la pédagogie de leur école. Dans les départements, les équipes d'enseignants ont eu la liberté d'organiser les programmes, les pédagogies et les emplois du temps sans aucune censure de l'administration. Comment nier que, pour la plupart, nous avions le sentiment de participer à une aventure exceptionnelle pour la formation des jeunes et l'avenir du pays?

Savoir importé et autonomie du projet de formation

Dès les débuts de l'Institut, ses fondateurs ne se sont pas laissé imposer l'austérité consistant à proportionner son système de formation-recherche aux moyens localement disponibles et ont affiché, au contraire, l'ambition de ne faire aucune concession sur le haut niveau scientifique et technique.

Or, dans ces premières années de l'indépendance, le pays souffrait d'un énorme déficit de cadres supérieurs expérimentés. La première promotion de l'Institut, en 1966, avant la création officielle de l'établissement, qui ne comptait que 12 étudiants, a reçu des cours exclusivement dispensés par des enseignants étrangers (5). Dans ces conditions, le maintien de l'exigence du haut niveau impliquait un recours massif à l'assistance technique étrangère. Une enquête menée en 1968 sur l'encadrement agricole au Maroc montre qu'à cette date 77 % des postes de cadres supérieurs des services centraux étaient encore occupés par des assistants techniques (6). Cette situation était souvent vécue comme une menace pour l'indépendance. Pourquoi, disait-on, sortir de la domination coloniale si c'est pour tomber dans une dépendance néocoloniale? La question s'est donc posée de la compatibilité de la présence massive de ces cadres étrangers avec l'exigence politique majeure d'élaborer un système de formation autocentré, correspondant aux besoins propres du pays.

Une des singularités principales de l'Institut a consisté à ne sacrifier aucune de ces deux exigences contradictoires : haute qualité scientifique avec le soutien d'une importante assistance technique et autonomie d'orientation du système de formation.

D'une part, la direction de l'établissement n'a pas hésité à recruter, dès le début, de nombreux coopérants hautement qualifiés qui ont été associés à toutes les missions de l'Institut, enseignement, recherche, stages. Dans les départements dans lesquels ils ont été affectés, ils étaient dans l'ensemble plus âgés, plus expérimentés et plus qualifiés que leurs homologues nationaux. Cette forte présence servait, bien sûr, les intérêts de leurs pays d'origine (France principalement, Belgique, etc.) dans le sens d'un renforcement de

(5) Trente-cinq ans plus tard, l'IAV dispense une formation à 2 000 étudiants répartis sur 20 programmes de spécialisation assurés par plus de 300 enseignants-chercheurs, presque tous marocains.

(6) Bouderbala Négib, « Encadrement agricole et indépendance au Maroc », *BESM*, n° 110-111, 1968.

leur influence culturelle et scientifique, qui, à terme pouvait être convertie en avantages économiques et politiques.

Mais l'expérience de longues années de travail en commun nous permet de dire que cette influence, qui concernait surtout les rapports d'Etat à Etat, n'a pas directement déterminé les pratiques individuelles des assistants techniques à l'Institut. En effet, les coopérants n'étaient guère porteurs d'une quelconque ambition de recolonisation. Ils concevaient plutôt leur mission comme la transmission d'un savoir scientifique et technologique de haut niveau, et ils s'en acquittaient avec rigueur et compétence.

Cette situation entraînait pourtant un risque, mais il était ailleurs, dans le fait que ce savoir à transférer avait été accumulé en d'autres lieux pour répondre aux besoins d'autres sociétés. Le problème que l'on rencontre alors est celui souvent évoqué, et en particulier par Pascon (7), de la greffe des modèles extérieurs qui peut ne pas prendre. L'application de ces modèles, lorsqu'ils ne font pas l'objet d'une transaction profonde avec le réel, peut conduire à un échec dans l'intelligibilité comme dans la transformation des sociétés locales. La solution, c'est l'élaboration d'un modèle nouveau qui articulerait le haut niveau scientifique du savoir importé et les particularités de la réalité locale. Je pense que c'est ce qui a été tenté à l'Institut agronomique et vétérinaire Hassan II.

Ce n'était pas toujours facile à réaliser. Une partie des assistants techniques estimaient que leur mission, au sens strict, se limitait à transférer le savoir et que les adaptations aux besoins locaux relevaient de la responsabilité de la société réceptrice. Mais la majorité d'entre eux, en général les plus jeunes et les plus sensibles au soutien au développement du pays d'accueil, se sont engagés sans réserve aux côtés de leurs collègues marocains dans l'aventure, à vrai dire passionnante, de la mise en place d'un système original de formation-recherche pour l'Institut. Ceux d'entre nous qui ont vécu cette première période se souviennent encore des débats passionnés sur l'orientation des programmes et de la pédagogie (dossier pédagogique, dossier recherche, dossier stages etc.) qui réunissaient, sans aucune ségrégation, la direction, les enseignants-chercheurs marocains et les coopérants étrangers.

L'Institut a ainsi pu traverser une période de vulnérabilité, liée à la modicité initiale de ses ressources humaines propres, sans dommages pour l'indépendance de son projet de formation. Nous avons vu qu'il le doit, en partie, à l'adhésion active des assistants techniques à la nécessité impérieuse d'une adaptation du système de formation à la société locale, principalement au moyen du rôle majeur du terrain.

Mais l'institution le doit aussi à la vigilance permanente de ses différentes composantes internes (direction et départements) sur l'exigence de son autonomie de décision. L'Institut a toujours eu soin de maintenir cette autonomie sur les choix fondamentaux, ce qui s'est traduit par une marocanisation aussi rapide que possible des postes de gestion et d'enseignement et l'affirmation d'une indépendance exigeante à l'égard

(7) Paul Pascon, « la grande maladie du Maroc, c'est la greffe des modèles et l'absence d'innovations ». Propos recueillis par Zakya Daoud, *Lamaliif*, n° 166, mai 1985.

des grands partenaires intérieurs et extérieurs (ministère de l'Agriculture et grands offices de mise en valeur au Maroc, FAO, Banque mondiale, USAID, Union européenne, CIHEAM, etc.)

Une école largement ouverte sur l'extérieur

Dès ses débuts, l'Institut a été largement ouvert sur le monde extérieur où il a trouvé de nombreux partenaires en Europe, aux Etats-Unis et dans les organisations internationales. On a vu que le recrutement de nombreux coopérants étrangers a permis très tôt de faire démarrer l'enseignement à un rythme suffisant. L'Institut agronomique de Paris a, dans la première décennie de fonctionnement de l'IAV, accueilli ses étudiants de 5^e année, de même que les universités américaines (en particulier le Minnesota) ont hébergé des étudiants de 3^e cycle. Par ailleurs, l'Institut a opté, dès le début, pour l'accueil de nombreux étudiants venant d'Afrique subsaharienne et du Maghreb.

Cette internationalisation des enseignants et surtout des étudiants, en général francophones, a eu une autre conséquence qui n'a guère été discutée à l'époque. Elle a entraîné le maintien général du français comme langue d'enseignement. Ce choix, dont la nécessité pratique n'était pas contestable, n'était pas si simple. Le maintien de la langue du colonisateur, à un moment où la pression idéologique pour une arabisation immédiate était forte, n'allait pas de soi. La légitimité d'un retour général aux langues nationales n'a jamais été contestée, mais avec le recul du temps, on peut dire qu'à une période où le capital scientifique disponible en arabe (enseignants arabophones et travaux écrits ou traduits en arabe) était insuffisant, cette option a permis le maintien d'un meilleur niveau d'enseignement et de formation.

La seule notable exception à cet esprit d'ouverture sur le monde du système de formation de l'Institut a été l'orientation du recrutement des enseignants-chercheurs. Dès que la production des ingénieurs lauréats de l'IAV est devenue importante et régulière, elle a permis que les nouveaux enseignants soient presque exclusivement recrutés dans les rangs des anciens de l'établissement. Cette option, quelque peu corporatiste, avait certes de bonnes raisons puisque ces recrues avaient l'avantage de bien connaître la « maison », ses règles de fonctionnement et l'orientation de ses programmes. Mais ce mode endogamique de constitution du corps enseignant privait l'établissement de l'apport de compétences nouvelles et dotées d'un regard neuf sur ses missions. La qualité de l'enseignement et de la recherche aurait sans doute gagné à intégrer plus d'enseignants issus du monde universitaire, certes moins avancés dans la connaissance du monde rural, mais mieux préparés à la recherche du fait de leur monodisciplinarité.

Une école polytechnique d'ingénieurs

L'Institut est une école d'ingénieurs conçue sur le modèle des grandes écoles françaises « d'application » comme l'Agro-Paris, Polytechnique, Ponts

et Chaussées, Mines, etc. La formation des ingénieurs est marquée par des différences profondes avec celle dispensée dans les universités. Nous en retiendrons deux :

Une école d'ingénieur est une école d'application. Le grand physicien de Broglie expliquait que « l'ingénieur est un homme qui s'est spécialisé dans la mise en œuvre de certaines applications de la science ». La grande école lui inculque plutôt des savoir-faire techniques que des méthodes pour la recherche scientifique. La formation des ingénieurs doit mobiliser des techniques de haut niveau déjà existantes plutôt que d'en créer de nouvelles. Les ingénieurs seront jugés sur leur capacité d'agir et de réaliser plutôt que sur celle de produire des connaissances. L'apprentissage à la recherche n'est pas une priorité, et dans les cas où elle serait malgré tout pratiquée, elle serait plus tournée vers la recherche appliquée que vers la recherche fondamentale.

Cette orientation pratique, en principe peu tournée vers la théorie, peut apparaître comme paradoxale, car les grandes écoles d'ingénieurs délivrent les diplômes les plus prestigieux et les plus recherchés et leurs lauréats occupent les places les plus élevées dans l'élite des compétences. Cette apparente contradiction s'explique par l'observation de leur histoire. Les premières grandes écoles ont été créées par l'Etat français au milieu du XVIII^e siècle dans le but de fournir les cadres militaires et techniques des grands corps de l'Etat. La compétence requise par Napoléon de ses ingénieurs militaires n'était guère de produire de la science mais de faire, vite et bien, des routes, des ponts, des fortifications pour les besoins de l'armée en campagne. Les lauréats des grandes écoles étaient suffisamment récompensés par un statut social très élevé et par leur priorité d'affectation aux postes stratégiques de commandement de la société, position qu'ils n'ont cessé d'occuper jusqu'à nos jours

Une école d'ingénieurs est une école polytechnique. Chaque élève ingénieur est tenu d'absorber, tout au long de sa formation, des cours portant sur des disciplines très nombreuses. Ainsi, en première année du cycle d'ingénieur, des cours relevant des domaines suivants sont programmés : production végétale, production animale, sciences du sol, phytopathologie, sciences économiques et sociales. Pour ne prendre que l'exemple des sciences sociales (qu'on a toujours appelées sciences humaines à l'Institut), tout étudiant devra suivre des cours variés portant sur l'économie, la sociologie, l'histoire, la géographie, le droit. A l'université, tous les cours appartenant à une seule discipline, le droit par exemple, s'articulent, se répondent et s'enrichissent pour contribuer à la formation d'un même savoir. Dans une école d'ingénieurs comme l'IAV, le cours de droit et institutions rurales devra délivrer, en moins de trente heures, tout le savoir utile à un ingénieur agronome dans la discipline juridique, alors que le même programme en faculté nécessiterait plusieurs centaines d'heures. Il en résulte que les parties du savoir portant sur la généalogie, la méthode, l'épistémologie de la discipline, si nécessaires à la production des connaissances, sont exclues de la formation.

La formation de l'ingénieur est donc le résultat de l'addition de ces nombreux savoirs comprimés et juxtaposés. C'est une formation pour l'action, une formation «réponse à tout» qui doit permettre de faire face efficacement aux multiples et pas toujours prévisibles situations de la vie active plus qu'elle ne prépare à la recherche.

Pourtant, en dépit de ces handicaps, cette formation a pu conduire à des recherches appliquées de qualité en raison de certaines de ses particularités :

- une sélection sévère à l'entrée qui permet de choisir les candidats les plus performants, dotés d'un bon niveau de formation générale ;
- un contact fort et profond avec le terrain ;
- un effort d'interdisciplinarité dont nous verrons que, s'il permet une meilleure compréhension du réel pour l'action, il est très difficile à exploiter pour la recherche.

2. La question des sciences sociales à l'Institut

2.1. Le département des sciences humaines et ses orientations

Un département à part : le département des sciences humaines

L'enseignement et la recherche en sciences sociales relèvent du département des sciences humaines qui occupe à l'Institut une place particulière. Il tient largement sa singularité d'une caractéristique qui ne lui est pas propre et que l'on retrouve dans la place occupée par les sciences sociales dans les écoles d'ingénieurs. Elle peut se résumer à l'opposition plus ou moins ouverte entre sciences dites exactes et sciences sociales. Les premières sont enseignées principalement dans les facultés des sciences, et les secondes, en général, dans les facultés des lettres. Dans ce conflit larvé autour de la scientificité, les premières se targuent donc d'être les plus légitimes. Tant que ces disciplines sont localisées dans des lieux matériels et intellectuels séparés, des facultés par exemple, et contenues dans des frontières identitaires reconnues, la sociologie et la biologie par exemple, cette opposition ne porte pas à conséquence. Chacune élabore, de son côté, ses propres critères de scientificité. L'originalité des écoles d'ingénieurs est que ces disciplines sont réunies et confrontées dans un même espace géographique et de pensée, une école d'agronomie, par exemple, pour rendre compte d'un même objet, l'agriculture. Le défi à relever est donc bien celui d'un travail en commun entre une technique qui ne serait plus seulement définie par son infériorité par rapport à la science et des sciences sociales qui ne seraient plus seulement définies par leur «inexactitude». L'expérience de l'IAV me paraît bien être celle d'un pas en avant dans la direction d'une enrichissante collaboration, et je garde le souvenir d'avoir énormément appris, en particulier à l'occasion des stages, des agronomes, des zootechniciens, des pédologues, etc., même si cette interdisciplinarité pratique n'a guère été théorisée(8).

(8) François Papy et Négib Bouderbala, « Discours politique et autonomie du savoir technique : réflexions autour d'une expérience pédagogique », in *Politiques scientifiques et techniques, Cahiers du CRESM*, n° 14, CNRS 1980.
Négib Bouderbala, « Note de lecture sur génie rural et génie paysan. Sociétés rurales et techniques hydrauliques en Afrique », *Etudes rurales*, n° 115-116, 1989.

A l'IAV, le DSH a eu un rôle majeur dans les débats qui ont accompagné les choix d'orientation en matière d'enseignement et de recherche. Il a été le premier département à être majoritairement composé de collaborateurs « autochtones » plus âgés (quadra et quinquagénaires), dotés d'une expérience significative avant leur recrutement (Firdawcy, Pascon, Benaim, Bouderbala, puis Hammoudi, Khiari, Raki...). La plupart des départements de l'Institut avaient été mis sous la protection bienveillante et lointaine de grands patrons de l'agronomie française (Delage, Coléou, Malassis, etc.) chargés de veiller sur leurs premiers pas. Le DSH a été le premier à s'émanciper de sa grande figure tutélaire de la coopération (Malassis). On ne peut dire, avec le recul du temps, que cette tutelle ait été d'une insupportable pesanteur. Le département a néanmoins vécu cet épisode comme un rite de passage à l'âge adulte.

La contribution la plus importante du DSH à l'élaboration de l'édifice de formation reste son rôle déterminant dans la création de l'emblématique système des stages. Cette institution, qui est apparue au DSH, y restera attachée. Son directeur-fondateur, Paul Pascon, a été un des premiers membres du département. Les stages resteront le symbole de cette pédagogie du réel dont l'IAV ne cessera de se réclamer.

Dans cette première décennie d'existence, les années 70, le DSH est plongé dans un engagement fiévreux pour le changement social. La théorie de référence est alors le marxisme, et les sciences sociales sont surtout considérées comme des auxiliaires du développement socio-économique. Sans doute plus que les autres départements, en raison de la fonction davantage tribunicienne des sciences humaines, le DSH apparaît comme fortement engagé dans le débat sociopolitique. Ce magistère du verbe, exercé de façon parfois excessive, a pu lui être reproché. Il y a gagné un surnom qui a fait beaucoup rire. Les initiales des Sciences Humaines, après un détour par la langue arabe, ont donné *Sda'* et *Hraj*. Le département des sciences humaines est devenu le département du tapage et de l'agitation. N'oublions pourtant pas que cette hyper-présence verbale du DSH était au service d'une utile fonction critique.

Grandes fermes ou exploitations familiales ?

La création de l'IAV, dans les années 60, s'est trouvée au carrefour de demandes opposées, portées par des camps politiques différents : une demande, plus tournée vers l'économie, de modernisation pour rattraper le retard technico-économique de l'agriculture et une autre demande, plus sociopolitique, de faire de la petite paysannerie un acteur majeur du développement agricole.

Le désir de modernisation est le tropisme de tout projet de formation agricole, mais le contenu de cette modernisation n'est pas univoque. Le Maroc, plus que l'Algérie et la Tunisie, a été marqué, dans sa phase de

colonisation, par le modèle « californien » : grandes fermes modernes, mécanisation intégrale, intensification par la grande irrigation. Dans la séquence qui a suivi la Seconde Guerre mondiale, l'agriculture coloniale au Maroc a été fortement influencée par ce modèle : nombreuse missions de techniciens et de colons du Maroc aux Etats-Unis, importations massives de matériels agricoles nord-américains. Le marché marocain (politique de la porte ouverte), contrairement à ce qui se passe dans le reste de l'Afrique du Nord qui reste réservé aux produits français, est largement ouvert aux grandes marques américaines : Mac Cormick, Caterpillar, etc. Cette image du progrès agricole comme assimilé à la modernité américaine n'a pas disparu à l'Indépendance et a continué à être entretenue par la grande agriculture marocaine, ses organisations d'agriculteurs (UMA) et par l'avant-garde technologique portée symboliquement par les domaines royaux.

Les premiers temps de l'Indépendance ont ramené au premier plan, pour des raisons plus politiques, l'importance de la paysannerie. Le Mouvement national avait fait de la dénonciation de l'expropriation des paysans par les colons un de ses thèmes de campagne. Dans les années 60-70, la question de la récupération des terres de colonisation et de leur retour, par la réforme agraire, entre les mains des petits agriculteurs spoliés restait d'actualité. La gauche plaidait encore pour la réforme agraire, mais elle était de moins en moins entendue. Les organisations agricoles, dominées par les grands propriétaires, exprimaient de plus en plus ouvertement leur opposition catégorique à la redistribution foncière et commençaient à développer un argumentaire sur la supériorité économique des grandes exploitations modernes et sur l'impossibilité de fonder le développement agricole sur les petites exploitations familiales.

Au DSH, les enseignants ont d'abord soutenu la réforme agraire pour des raisons exclusivement liées à la justice sociale. Pourtant, le marxisme, qui était la doctrine dominante, était en général plus favorable au progrès des forces productives, c'est-à-dire à la modernisation des techniques d'exploitation et à l'élargissement des dimensions des exploitations qui en était la conséquence. Comment, dès lors, concilier la justice sociale (protection des droits des petits paysans) et le développement économique ?

L'expérience soviétique, qui répondait à cette contradiction en conjuguant la disparition de la petite propriété privée et la création de grandes unités collectives (kolkhozes, sovkhozes), apparaissait de plus en plus comme un échec à la fois sur le plan social (paysannerie opprimée) et sur le plan économique (production stagnante). Au DSH la question se traduisait par l'équation suivante : comment soutenir le peuple paysan, stimuler le progrès économique et rester marxiste ?

Paul Pascon et son équipe avaient déjà entrevu par l'exploration empirique approfondie des pratiques agricoles, en particulier par l'enquête sur les agriculteurs de la Chaouia, une réponse nouvelle.

Ils découvraient que ce petit exploitant familial longtemps jugé rétrograde et insusceptible de s'intégrer au progrès, était en capacité de prendre les décisions indispensables à la sauvegarde et à la reproduction de son groupe familial. Pour peu que l'on prenne en compte la réalité de son système de contraintes (dimension restreinte, productivité limitée, imprévisibilité climatique) et la nécessité vitale qui en résulte de tenir compte du risque, il apparaissait que ses choix étaient incontestablement rationnels. Il ne manquait à cette démonstration empirique que d'être légitimée en théorie.

La question commence à être posée de l'étonnante résistance des petites communautés paysannes et des petites exploitations familiales au capitalisme par les économistes de l'INRA de France (C. Servolin, M. Tavernier, M. Gervais) et par le groupe de sociologie rurale au CNRS (Jollivet, Mendras) (9). Ces travaux s'inspirent des ouvrages de marxistes hétérodoxes au premier rang desquels deux théoriciens de l'économie paysanne, le Soviétique Alexandre Tchayanov (1888-1937) et le Polonais Jerzy Tepicht (1908-1973) (10). Je me souviens d'un temps où Tchayanov et surtout Tepicht étaient fréquemment cités au département, principalement par Paul Pascon. Ils avaient l'avantage de pouvoir s'inscrire dans la version critique du marxisme qui correspondait à l'évolution de notre réflexion et pouvait être considérée comme théoriquement correcte. Sur le plan politique, ces analyses, en reconnaissant au paysan un comportement rationnel, permettait d'en faire un acteur possible du changement économique. Elles constituaient un argument en faveur de la réforme agraire et du choix de la paysannerie comme partenaire crédible du développement. Cette option, qui a pu être, un bref moment, considérée comme praticable, a du être abandonnée assez rapidement lorsque le pouvoir, qui ne s'y était résolu qu'en apparence, a trouvé les moyens politiques d'afficher clairement la nouvelle donne correspondant aux intérêts de sa base sociale : abandon de la réforme agraire, arrêt de la redistribution des terres de colonisation aux petits agriculteurs, transfert de plus en plus légal des terres coloniales à la grande propriété marocaine (11).

Je voudrais cependant m'arrêter un instant sur les risques d'une dévalorisation excessive du savoir technique. Il est vrai que l'intervention des ingénieurs technocrates a souvent eu lieu selon une rationalité étrangère à celle des paysans, usagers directs de la ressource. Ils n'ont pas toujours su voir que les pratiques des paysans deviennent rationnelles dès lors qu'on les examine en relation avec leurs propres objectifs. Mais il ne fallait cependant pas exagérer, au bénéfice du seul « génie paysan », l'opposition entre savoir paysan et savoir de l'ingénieur. « On doit se garder de laisser supposer qu'il y a une science paysanne. Des pratiques, des stratégies, des savoirs très complexes, certes, mais pas une science. Les sociétés paysannes ne finissent pas toujours par trouver, sans le secours de la science et de la technique extérieures, ce dont elles ont besoin. Une enquête conduite par l'équipe de Paul Pascon dans la région de Kiffa en Mauritanie a montré que les sociétés

(9) Henri Mendras, « L'invention de la paysannerie. Un moment de l'histoire de la sociologie française d'après-guerre », *Revue française de sociologie*, 2000, n° 41-3.

(10) A. Tchayanov, *L'Organisation économique paysanne*, 1990, traduit du russe en 1924, Librairie du regard, Paris.
J. Tepicht, *Marxisme et agriculture*, Paris, 1973.

(11) N. Bouderbala, M. Chraïbi, A. Hammoudi, P. Pascon, « La question agraire au Maroc », Dossier 1, 1974, numéro triple (123, 124, 125) et Dossier 2, 1977, numéro double (133, 134), *Bulletin économique et social du Maroc*.

locales n'avaient pas trouvé une technique parfaitement à leur portée, l'exhaure de l'eau, dont elles avaient pourtant un grand besoin.

« Je suis persuadé que la solution pour les techniciens n'est pas d'abandonner leur terrain propre pour se mettre à l'écoute exclusive de la paysannerie. La pire des illusions serait de transformer les ingénieurs en « techniciens aux pieds nus » qu'on persuaderait qu'ils ne savent rien ou que ce qu'ils savent est nocif et qu'ils ont tout intérêt à l'oublier pour apprendre des paysans la science juste. Il y a une compétence de l'ingénieur, une autonomie du savoir technique. Les techniciens doivent rester sur leur terrain, la société a tout à y gagner... Ce qui est préjudiciable, c'est la position de monopole du discours du génie rural. L'ingénieur peut continuer à affirmer la valeur et la spécificité de son savoir à condition que les agriculteurs organisés et regroupés aient la possibilité d'affirmer le leur et donc d'entrer en conflit et en négociation avec lui (12)... »

(12) N. Bouderbala.
Compte-rendu du numéro
spécial d'*Etudes rurales*,
n° 115-116, 1989, sur
génie rural et génie paysan.

2.2. Le département des sciences humaines et ses utopies

Dans les années 60-70, le pays était marqué par une tension politique permanente, une contestation souvent violente du pouvoir. La jeunesse, les lycées et les universités étaient toujours au cœur de cette agitation. En mars 1965 l'insurrection de Casablanca, durement réprimée, est suscitée par une protestation des lycéens contre une circulaire limitant le passage du premier au second cycle. Les jeunes radicaux des partis de gauche (PLS et UNFP) sortent de ces partis « ossifiés » pour créer des organisations « gauchistes », le Mouvement du 23 Mars et Ilal Amam, qui se regroupent pour former, en 1971, le Mouvement marxiste léniniste marocain. La grève lancée en 1970 par l'UNEM s'étale sur toute l'année universitaire. Dans ces années-là, la conviction prévalait chez les jeunes qu'un changement radical vers une société plus juste restait crédible et qu'il n'était guère possible de poursuivre ses études en faisant abstraction de l'engagement politique.

Certes, comme nous l'avons dit plus haut, l'Institut et le DSH n'étaient pas au centre de la contestation, mais ils n'échappaient pas à cet espoir d'un monde meilleur. C'est donc dans un esprit favorable au changement que nous avons contribué à l'édification du projet de formation et de recherche de l'IAV. Cette position a évidemment entraîné des conséquences sur notre pratique des sciences sociales. Nous ne pouvions plus nous satisfaire du seul programme académique de produire un savoir et de le transmettre. Il fallait encore que cette mission contribue au changement social et politique. Nous voulions comprendre le monde, mais pour le changer. Et sans doute y a-t-il un autre mode, plus expéditif, de déchiffrer le monde si c'est dans l'urgence du changement.

Dans ce climat fébrile, la nécessité de prendre en compte les innombrables obstacles à nos projets, ces fameux « durs pépins de la réalité », n'était pas notre souci principal. Nous savions qu'il y avait un pouvoir, des contraintes, des limites à ne pas dépasser, mais nous les avons mis provisoirement de côté pour imaginer librement notre projet. Nous avons ainsi pu élaborer

un système largement utopique, et cette utopie nous a permis d'aller plus loin que ne l'aurait rendu possible une réflexion inspirée par la perception dominante des contraintes et des limites économiques, sociales et politiques.

J'observe, plus de quarante ans plus tard, que cet « irréalisme » ne nous a pas conduit à ce que nous prédisait le point de vue raisonnable, un immobilisme total. Certes, nos constructions utopiques ne se sont pas toutes réalisées, mais cette activité rêveuse a construit, sur un faisceau d'utopies, ce qui nous apparaît encore comme l'identité de notre établissement. Je ne m'attarderai que sur trois de ces utopies créatrices : le paysan comme héros du développement, l'interdisciplinarité comme clef du savoir et la primauté du terrain (les stages) comme instrument de la pédagogie.

Le paysan, héros du développement

Nous avons vu à quel point notre époque d'après-guerre (1945) a été marquée par une image du progrès agricole se réduisant à un transfert dans nos campagnes des technologies avancées du monde développé pour combler nos retards technologiques, économiques et sociaux. Or, on prétendait à l'époque que ce transfert était rendu impossible par l'existence d'une paysannerie incapable de recevoir ce progrès du fait de son traditionalisme attardé et de ses structures d'exploitation étriquées.

Ce sont les études socio-économiques animées par Paul Pascon au DSH et à la Direction du développement qui ont rendu évidente la rationalité des comportements des paysans et, par conséquent, leur capacité à changer et à s'adapter à de nouvelles conditions. C'était une avancée majeure pour l'orientation de la politique agricole : la petite exploitation familiale consolidée sur le plan foncier, soutenue sur le plan technique, pouvait contribuer pleinement au développement agricole.

À l'Institut agronomique, dans le cadre des stages, les étudiants étaient envoyés par centaines dans les exploitations agricoles, et principalement les petites du fait de leur représentativité statistique. Ils découvraient leur logique profonde, leurs déficits et leur capacité à évoluer. Peu à peu, ils admettaient que la petite agriculture familiale pouvait ne pas être un « boulet » aggravant les retards de l'activité agricole mais qu'elle pouvait être considérée comme un acteur à part entière du développement agricole.

Mais cette réhabilitation de la paysannerie se heurtait à de puissants courants de pensée. Le premier, et le plus évident, était celui que portait la très grande propriété modernisée, mais il n'était pas le seul. Paradoxalement, à l'extrême opposé, un autre courant d'idées, celui de la gauche marxiste, persiste dans l'idée que le progrès vient toujours de la ville et de l'industrie et que l'ouvrier est plus dans le sens de l'histoire que le paysan. Aussi, malgré les progrès réalisés dans la connaissance des complexités et des avantages du rôle de la paysannerie dans l'économie et dans la société, elle reste sous-utilisée et sous-évaluée dans l'élaboration de la politique agricole. Ainsi les avantages pour

la société du maintien des paysans à la campagne, de la consolidation d'une structure de petites et moyennes exploitations, de la réduction de l'exode rural et de l'urbanisation sauvage sont peu pris en compte dans la décision politique.

Pourtant, une certaine propagande affirme le contraire. La politique du gouvernement serait favorable au monde rural et, en retour, le paysan marocain serait le soutien du Trône. Cette interprétation résulte, en partie, du détournement du titre suggestif d'un livre de Rémy Leveau *le Fellah marocain défenseur du Trône*. La thèse défendue dans cet ouvrage est tout autre, comme le remarque le compte-rendu qu'en donne l'historienne Lucette Valensi dans *les Annales* (13) : « Discréditées par le protectorat, les élites locales (rurales) sont réhabilitées par la monarchie qui se voit menacée par la bourgeoisie urbaine. » Il en résulte que s'il est vrai que le pouvoir a joué les couches profondes des campagnes contre la contestation urbaine, il l'a fait en s'appuyant sur les plus traditionnels des notables ruraux et non au bénéfice de la petite paysannerie. Dans le même temps, l'Etat a encouragé la concentration foncière, la grande propriété et stoppé la réforme agraire. S'il est donc vrai que les notables ruraux sont le soutien de la monarchie, on ne peut dire que le trône soit le défenseur de la petite paysannerie.

Ainsi la réhabilitation des pratiques rationnelles des paysans par la recherche ne s'est guère traduite sur le plan politique par la promotion de la petite paysannerie. Le paysan n'est pas devenu le « héros » du développement.

L'interdisciplinarité comme clef du savoir

Les écoles d'ingénieurs agronomes ont cette particularité d'avoir à déchiffrer une même réalité, l'agriculture, à partir de nombreuses disciplines. Mais contrairement à l'illusion que nous avons pu entretenir à nos débuts, s'il s'agit bien de l'observation du même objet, chaque discipline en rend compte à partir de son propre chemin de production de la connaissance. L'agronome, le pédologue, le zootechnicien, l'économiste observent bien la même exploitation agricole. Chacun peut apprendre de l'autre, et la collaboration de tous peut permettre un meilleur diagnostic pour l'action. Mais par contre, la recherche reste une démarche intérieure à chaque discipline. Chacune de ces branches scientifiques a besoin d'une très longue expérience pour fixer ses méthodes de collecte et de vérification des faits, élaborer ses théories, valider ses résultats. Il peut y avoir polydisciplinarité mais rarement interdisciplinarité et seulement au bout d'un très long chemin. Nous avons tellement appris de nos collègues des autres matières, nous avons tellement eu la conviction que le partage de nos savoirs respectifs nous permettait d'entrer au cœur de la connaissance de notre objet commun, le champ ou la ferme, que nous avons pu céder à l'illusion que l'unité de notre objet commun nous conduisait par fusion de toutes les disciplines en une seule, à un nouveau savoir, une nouvelle science, la sciences des pratiques agricoles.

(13) Rémy Leveau, Presse nationale des sciences politiques, Paris, 1985. Critique de Lucette Valensi dans *les Annales*, 1988, vol. 43, n° 5.

Je me souviens que parfois ce refus des identités disciplinaires était si fort qu'il nous entraînait dans d'étranges pratiques. Lorsque nous avons pour la première fois, au DSH, défini les cours et distribué les enseignements, j'avais hérité d'un cours sur « les exploitations agricoles, description et théorie », que je n'étais en rien préparé à assurer. Je n'étais ni économiste, ni sociologue, ni géographe. Certains de mes collègues au département (en particulier Paul Pascon) avaient pourtant déjà travaillé et publié sur ce thème.

Mon seul atout était de compter parmi les plus anciens. Mais ce n'est guère pour cette raison que j'avais été désigné par mes collègues. Il s'agissait d'un geste d'indépendance à l'égard des codes académiques et des frontières disciplinaires. Il nous suffisait, pensions-nous, de croiser nos regards sur le champ agricole pour accéder au stade suprême de l'interdisciplinarité qui nous dispenserait du patient savoir accumulé par chaque discipline sur ces questions. Il nous a fallu un certain temps pour comprendre qu'il fallait que chacun revienne nécessairement à sa discipline, à ses méthodes fixées par une longue histoire, pour produire sa petite part de connaissance.

La troisième utopie, celle de la primauté du terrain et des stages, sera abordée dans la partie suivante.

3. La grande utopie de l'Institut : le terrain comme instrument majeur de la pédagogie

De toutes les utopies qui ont marqué notre imaginaire, le système des stages est certainement la plus emblématique. L'Institut agronomique a construit son image, au Maroc et dans le monde, autour du terrain et des stages.

Singularités du système des stages de l'Institut

Les écoles d'agriculture ont toutes une tradition de stage. En général, elle se limite à l'organisation d'un seul grand stage de fin d'études qui se passe dans une exploitation agricole choisie par l'étudiant stagiaire lui-même, selon des critères qui ont plus à voir avec ses intérêts personnels qu'avec un projet collectif. Le stagiaire élabore son programme sans le soutien d'un guide écrit et rédige librement, sans encadrement spécifique, son rapport de stage. Le stage est donc, le plus souvent, une activité séparée du reste du processus de formation.

Le projet élaboré pour les stages à l'Institut, au début des années 70, est en rupture avec le modèle traditionnel sur tous les points.

Des stages en système

Les stages, qui sont au nombre de cinq, à contenu et orientation différents, sont organisés en système. Chacune des années de formation bénéficie d'un stage particulier organisé sur un terrain spécifique. Les thèmes retenus pour chacun des stages l'ont été en raison de leur capacité à couvrir

les réalités du monde agricole et rural : observation de la nature (stage de découverte de la nature), description du monde rural à partir de villages (stage de ruralisme), fonctionnement et évolution des exploitations agricoles (stage en exploitation), développement régional (stage de développement), découverte des diversités géographiques du pays (voyage en bus à la découverte du Maroc).

Une matrice de l'entreprise de formation

Ce système a vocation à donner tout son sens à la totalité de l'entreprise de formation. A l'origine, nous voulions en faire la matrice située à l'amont de tout le système et qui aurait dû engendrer tous les choix de programme et le calendrier de toutes les activités pédagogiques. Un exemple parmi tant d'autres. L'étude du « groupe familial » dans le stage en exploitation était prévue en première période (premier trimestre). Il aurait fallu que les cours de sociologie concernant ce thème soit assurés en amphi avant le départ des étudiants pour la première période de stage. Cette exigence d'une formation préalable au départ sur le terrain, sur tous les thèmes concernés par le stage, était irréalisable et a vite été abandonnée. Par contre, le souci d'une connexion entre l'observation de terrain et le cours théorique a toujours été présent.

Tout le monde sur le terrain !

L'idée folle de nos débuts consistait à déplacer sur le terrain l'ensemble de l'établissement (tous les départements, tous les étudiants et tous les enseignants concernés) pendant les périodes de stage. La vision idéale que nous avions de l'enseignement, sans doute inspiré de façon lointaine par le *Poème pédagogique* de Makarenko (1935) que nous lisions encore, pouvait se résumer ainsi : la succession de séjours de tous sur le terrain et de retours de tous en amphi pour débattre de ce que nous avions observé. Bien que la réalité des stages mis en place eût été très éloignée de cette utopique ambition, il n'en reste pas moins que le système effectif reste une énorme entreprise : rédaction des dossiers de base de chaque stage par des équipes d'enseignants, organisation chaque année de 4 à 5 stages, certains sur plusieurs périodes dans l'année, faire entrer ces nombreux déplacements dans les emplois du temps, organiser les transports de centaines d'étudiants et leur encadrement par des dizaines d'enseignants. Tout cela impliquait une véritable planification qui fut l'œuvre de la direction des stages créée par Paul Pascon.

On s'étonne, aujourd'hui encore, que ce projet si ambitieux ait pu être mis en place dans un moment historique de fragilité de l'Etat et de la société.

Une interdisciplinarité « pratique »

Les stages ont un avantage dont on n'a pas suffisamment mesuré l'intérêt. Il nous aide à comprendre que l'étude d'un objet tel que « l'exploitation agricole », par exemple, ne peut être conduite sans recours à de nombreuses disciplines. Il suffit de feuilleter le dossier de base du stage en exploitation

pour voir apparaître les demandes d'élucidation adressées aux disciplines suivantes : histoire, écologie, sociologie, économie, agronomie, zootechnie, démographie, géographie, droit, etc. Chacun d'entre nous garde le souvenir de ce qui lui a été révélé par les discussions au bord du champ avec les collègues des autres disciplines. Cette interdisciplinarité « pratique » est indispensable pour comprendre et pour agir. Nous avons aperçu plus haut que le passage de l'action à la production de la connaissance scientifique pose un autre problème.

Une entreprise au-dessus des moyens de l'Institut ?

Pour finir, on peut dire que de tous les projets entrepris par l'Institut celui des stages apparaissait comme le moins réalisable. De l'avis général, l'établissement s'était lancé dans une entreprise largement au-dessus de ses moyens. Notons quelques-uns des innombrables obstacles qui s'opposaient à cette utopique aventure.

Le coût : dans les années 70, les budgets consacrés à la formation, dans un pays aux moyens réduits, étaient sous-dimensionnés. On peut imaginer que les moyens nécessaires à envoyer plusieurs centaines d'étudiants et plusieurs dizaines d'enseignants et de techniciens sur le terrain, plusieurs fois par an et pour des séjours dépassant souvent deux semaines, étaient disproportionnés.

Le risque sécuritaire et politique : la tutelle administrative pouvait s'inquiéter de voir des « hordes » d'étudiants, réputés hostiles au pouvoir, lâchés dans les campagnes au contact de ces paysans considérés comme les soutiens du trône.

L'adhésion des enseignants : les stages représentaient pour eux une charge supplémentaire avec des déplacements dans des conditions plutôt inconfortables. Ils auraient pu préférer s'adonner à leurs activités classiques et moins dérangeantes en cours et en laboratoire.

L'adhésion des étudiants : la période de création des stages était aussi celle de la vive contestation des étudiants. La nouveauté proposée par les stages aurait pu être refusée car elle donnait plutôt plus de travail. De plus, pour les étudiants installés dans le confort et les commodités urbaines, l'immersion dans un milieu inconnu, pauvre et considéré comme peu avancé aurait pu les rendre hostiles aux stages.

Pourtant, aucun de ces obstacles n'a pu empêcher le bon déroulement des périodes de stages. Les raisons en sont multiples : les enseignants ont compris que les stages étaient une fabuleuse occasion d'entrer dans une relation privilégiée avec le monde rural et d'enrichir leurs connaissances sur l'activité agricole. Les étudiants, qui pouvaient a priori redouter le contact avec la ruralité, ont d'abord accepté le stage parce qu'il faisait partie des conditions de leur réussite. Les plus politisés d'entre eux y ont vu une occasion de comprendre et soutenir la paysannerie pauvre.

Mais, en tout premier lieu, on peut dire que le succès presque inattendu des stages a été lié au rôle de deux fortes personnalités, le directeur de l'Institut et le directeur des stages.

Le premier, Abdallah Bekkali, a assumé pleinement le risque politique et a su convaincre les autorités de laisser les stagiaires se déplacer et travailler en toute liberté. Il a également accepté la surcharge budgétaire entraînée par les stages, estimant que le gain pour la formation justifiait cet alourdissement des charges. Le second, Paul Pascon a créé le système des stages dans toute sa complexité, et il a osé s'y engager pleinement. De plus, servi par sa longue expérience de gestionnaire, son volontarisme et sa prodigieuse capacité de réalisation, il a toujours su résoudre les innombrables problèmes de logistique et d'intendance.

La tension permanente entre l'ambition des objectifs et la modestie des moyens rend l'expérience des stages fragile dans la durée. Elle entraîne la tendance à réduire les coûts et donc l'érosion des ambitions. Elle entraîne également la recherche de financements extérieurs. La multiplication des projets d'études à financement externe n'est guère évitable, mais elle entraîne la disparition progressive des thèmes de recherche qui n'ont pas la faveur des bailleurs de fonds.

Par ailleurs, une partie des enseignants les plus dynamiques s'engagent dans des missions d'expertise internationale pour la FAO, la Banque mondiale, le FIDA etc. Ces missions, outre qu'elles sont mieux payées, peuvent enrichir l'expérience et flatter les CV. Mais le travail d'expert n'a pas les mêmes exigences que le travail de chercheur. Les experts n'ont pas la maîtrise du choix des thèmes ni celle des méthodes qui sont imposées par le maître d'œuvre.

Je comprends bien que ces dérives sont difficiles à éviter, et je ne voudrais pas transformer le présent texte en plainte d'un « ancien » sur l'âge d'or disparu. Pourtant, malgré toutes les difficultés déjà indiquées, une partie de l'héritage paraît essentiel à sauvegarder. C'est ce que l'Institut nomme dans ses documents de présentation officiels, « la pédagogie du réel » et que je propose d'appeler « une éthique du regard sur la réalité ». Pour les sciences sociales, ce regard ne pourrait s'arrêter aux apparences, et il suppose l'abandon des préjugés sur l'ignorance des paysans et sur leur incapacité à prendre le train du progrès. Il reconnaîtrait également ce que l'observation du terrain a enfin rendu visible et incontestable, la rationalité des décisions prises par les paysans. Voilà peut-être la conquête à laquelle il ne faut pas renoncer : ce regard qui ajoute au respect de la complexité de la nature, celui qui est dû à la profonde richesse humaine des pratiques paysannes.