
SOUS LA DIRECTION DE
Pascale Moity-Maïzi

Savoirs et reconnaissance dans les sociétés africaines



KARTHALA

La reconnaissance des savoirs et de leurs porteurs, qu'elle soit fixée par les institutions internationales ou par les États, qu'elle soit revendiquée par des acteurs en quête de respect, d'estime et de statut, constitue une question centrale dans l'analyse des processus de production, de transmission et de patrimonialisation des connaissances dans les sociétés africaines contemporaines.

A partir d'une analyse de situations de transmission et d'élaboration de savoirs observées dans différentes régions du continent, cet ouvrage étudie les relations entre connaissance et reconnaissance, les enjeux qu'elles révèlent, les relations qui les activent ainsi que leurs traductions professionnelles et sociales. Cette démarche fait appel à l'analyse de divers processus enchevêtrés qui traversent les sociétés africaines aujourd'hui : circulation et localisation, reconfiguration des rapports sociaux, hybridation et normalisation des savoirs.

Les auteurs ont cherché à appréhender les dynamiques de *localisation* et de *circulation* comme deux dimensions de la production des connaissances, et les apprentissages comme des formes d'interactions stratégiques où s'élaborent, se sélectionnent et se qualifient les connaissances. Il s'agit, finalement, d'aborder empiriquement des flux et des lieux inter-connectés par la globalisation ainsi que leurs effets sur les modes de pensée ou d'agir, puis sur les formes de reconnaissance et sur les régimes d'engagement, dans différentes situations socio-professionnelles en Afrique.

L'ouvrage est issu du projet de recherche SYSAV financé par l'ANR (2007-2011).

Pascale Moity-Maïzi, maître de conférences HDR en anthropologie à Montpellier SupAgro, est membre de l'UMR Innovation. Dans le cadre de différents programmes de recherche, elle développe une approche anthropologique des techniques, des apprentissages et des savoirs dans divers champs de pratiques de l'agriculture et de la transformation agro-alimentaire, en Afrique, en France et en Amérique latine.



**SAVOIRS ET RECONNAISSANCE
DANS LES SOCIÉTÉS AFRICAINES**

KARTHALA sur internet:
www.karthala.com
(paiement sécurisé)

Couverture : Séance d'alphabétisation d'un groupe de restauratrices à
Rufisque (Sénégal). Photo Magalie Saussey.

© Éditions KARTHALA, 2015
ISBN : 978-2-8111-1388-9

SOUS LA DIRECTION DE
Pascale Moity-Maizi

Savoirs et reconnaissance dans les sociétés africaines

Éditions Karthala
22-24, boulevard Arago
75013 Paris

Publié avec le concours de SYSAV,
Systèmes de savoir et d'apprentissage en Afrique
(ANR-06-APPR-09)

INTRODUCTION

Les dimensions politiques des savoirs et la quête de reconnaissance dans les sociétés africaines globalisées

Pascale MOITY-MAIZI

Cet ouvrage collectif est le fruit d'une coopération scientifique entre chercheurs en France et en Afrique, fédérés autour d'un programme de recherche ANR démarré en 2007 et achevé fin 2011 : le projet de recherche SYSAV¹. Il portait deux ambitions : d'une part, valoriser les travaux actuels de certains anthropologues africanistes décrivant des processus de production, de transmission ou d'apprentissage de connaissances, encore peu documentés² ; d'autre part, proposer une analyse fine des formes de reconnaissance et des enjeux dont celles-ci sont porteuses. L'attention portée à ces dernières repose sur l'hypothèse selon laquelle les théories de la reconnaissance aujourd'hui mobilisables (celles de Paul Ricœur, 2004, de Axel Honneth, 2005 et de Nancy Fraser, 2005) présentent un intérêt heuristique évident quand on les articule : elles nous permettent en effet d'aborder à plusieurs échelles sociales, la construction de jugements et de catégories (sur soi-même et sur autrui), les modalités de qualification et d'évaluation, enfin les processus d'institutionnalisation publique, d'un savoir-faire, d'un style esthétique, d'une compétence professionnelle, d'une production, d'une réputation commerciale. Toujours rattachés à des pratiques et des acteurs situés, ces processus relèvent d'interactions dynamiques, s'articulent à des contextes politiques, s'élaborent et s'expriment dans de multiples arènes, entrent en conflits ou cohabitent, enfin contribuent sans cesse à transformer les rapports sociaux à l'intérieur d'une société (entre hommes et femmes, entre aînés et cadets, etc.) et plus largement entre sociétés.

1. Projet financé dans le cadre du programme thématique « Apprentissage, connaissance et société », ANR – 06-APR-009-02 [<http://www.sysav.fr/>], coordonné par Pascale Moity-Maïzi (Supagro Montpellier) et Bruno Martinelli (Université de Provence).

2. Même si l'apprentissage constitue un objet que l'on pourrait qualifier de « traditionnel » pour notre discipline (voir Sigaut 2009).

Ces deux ambitions sont d'autant plus importantes aujourd'hui qu'elles s'inscrivent dans un contexte de référence massive à la Connaissance et aux « savoirs autochtones » en particulier, comme fondements de l'économie (Meyer, 2006), du développement rural (Tovay, 2008) et plus encore de la durabilité des sociétés dans leurs environnements³; avec un déploiement sans précédent des programmes de recherche ou d'action qui multiplient les injonctions pour mieux prendre en compte les savoirs autochtones dans les productions scientifiques et technologiques, pour mieux articuler les savoirs des uns et des autres. Ces initiatives qui plaident pour une collaboration plus forte entre acteurs, politiques et scientifiques autour d'un objectif commun de durabilité des sociétés dans leurs environnements, tendent aussi logiquement à une valorisation des apprentissages comme modèles d'interaction privilégiés pour organiser des articulations novatrices entre « savoirs autochtones » et « savoirs scientifiques », plus largement pour garantir une meilleure « circulation » des connaissances, au service du développement⁴, de la lutte contre la pauvreté ou même de la résilience des sociétés et de leurs ressources. Outre le fait qu'elles paraissent ébranler l'hégémonie de la Science, ces injonctions et perspectives se traduisent par un examen critique des formes d'intervention (scientifique et technique) dans les sociétés et surtout par le renouvellement des approches dites participatives ou collaboratives, pensées aujourd'hui comme des démarches pouvant faciliter la circulation de savoirs entre acteurs. Elles se traduisent donc aussi par un regain d'intérêt pour des formes d'apprentissage s'inscrivant dans d'autres cadres que celui de la scolarité, par lesquelles pourraient se construire les compétences individuelles ou collectives d'innovation. Ce vaste champ d'intervention est porté par une profusion d'acteurs et autant de terminologies qui tentent de distinguer des régimes de connaissances, en opposant cependant toujours la connaissance scientifique à d'autres régimes de savoirs. États, organismes internationaux, Ong, bureaux d'études, associations internationales, nationales ou locales se multiplient, sans forcément se coordonner, pour défendre des politiques de valorisation ou de patrimonialisation des connaissances liées à une diversité d'objets localisés, en oubliant toutefois trop souvent les réalités complexes auxquelles renvoient nécessairement la production de connaissances et de mémoire, ou leur distribution sociale. Cette occultation génère une inévitable réification⁵ du *savoir* qui se manifeste notamment dans la confusion des termes utilisés

3. La Convention de la Biodiversité est explicite là-dessus.

4. Cette rhétorique est présente dans de nombreux documents de politique internationale : Rapport UNESCO 2005 ; OCDE 2002. Elle est analysée par Blandine Laperche, 2008. Hilary Tovay (2008) affirme que nous sommes à l'ère d'une société des apprentissages.

5. J'emploie le terme ici en référence directe à Georg Lukacs qui forgea ce concept vers 1923 et dont Axel Honneth propose une relecture historique très stimulante (2005). L'usage que je fais de ce concept ne renvoie pas tant à la dénonciation de principes moraux qu'à un processus cognitif par lequel une entité est assimilée à une chose, perception se rapportant au contexte de généralisation des transactions marchandes.

pour traiter de connaissances produites hors du champ scientifique⁶ mais aussi dans la prolifération des méthodes visant à recueillir, diffuser, normaliser des entités discursives comme autant de « connaissances ». Si l'on s'intéresse de près à leurs contenus, ces confusions et cette prolixité nous renvoient pour partie à l'imaginaire et à l'histoire spécifiques de nos sociétés occidentales et coloniales face à leurs ex-colonies.

L'anthropologie politique de ce champ reste à faire⁷. Ce dernier fait d'une part de la connaissance une entité ambiguë, à la fois ressource circulante (par nature et sous injonction) et patrimoine localisé. Il fait converger d'autre part recherches et actions vers un objectif de développement durable⁸ passant par de multiples formes d'apprentissages⁹ entendus comme moyens de véhiculer des connaissances à travers des interactions locales organisées¹⁰. Enfin, il réhabilite de cette manière, sans le dire, le primat des interactions pour produire du changement ; en oubliant souvent d'interroger ouvertement les rapports sociaux et les rapports au savoir qui sont pourtant toujours en jeu dans ces interactions qui fondent à la fois les contenus des connaissances et les voies et moyens de leur « mise en circulation ».

L'enjeu du projet de recherche SYSAV et de cet ouvrage en particulier est de contribuer à l'initiative de cette anthropologie politique, par son ancrage empirique et africaniste : il s'agit en effet d'interroger ici des configurations sociales en Afrique où se transmettent et se distribuent des connaissances toujours liées à des pratiques, produites et réalisées par différents types d'acteurs qui ne se limitent pas aux scientifiques. Si ces configurations ne sont pas toutes marquées par la présence d'opérateurs du développement et de chercheurs, elles n'en sont pas moins reliées au « reste du monde », et notamment à ce contexte d'injonctions politiques centrées sur la nécessaire prise en compte ou valorisation de savoirs « autochtones », « traditionnels ».

L'objectif des recherches dans ce projet a été de mettre en évidence ce qui se joue dans divers processus d'apprentissage, sans réduire l'interprétation des interactions – pour apprendre ou transmettre – à un phénomène communicationnel ou à un processus d'acquisition de compétences *utiles*, ni même à une confrontation d'acteurs. Changements de statut, conflits de légitimité et de normes autour de ce qu'il est bon ou pas d'apprendre ou

6. Le terme de champ est entendu ici dans le sens que lui donnait initialement Pierre Bourdieu.

7. Même si elle a déjà été engagée en partie avec un autre regard et dans d'autres contextes : voir Zaoual H. (1993), De Sousa Santos (2011), ou encore Olivier de Sardan *et al.* (1991).

8. Ou vers des objectifs plus particuliers à l'intérieur de ce cadre, tels que la transition agro-écologique. Voir à ce sujet Stassart *et al.* 2012.

9. Mais aussi par la constitution d'instruments normatifs permettant d'inventorier, d'encadrer, d'évaluer ou de reconnaître des connaissances.

10. L'apprentissage renvoie implicitement à une action dynamique dans une interaction – le fait d'apprendre – par opposition à la diffusion ou à la vulgarisation.

autour des possibles hybridations de savoirs, stratégies d'instrumentalisation des connaissances, constructions politiques de la reconnaissance ou au contraire de l'exclusion, rôles des gouvernements dans les processus de qualification des savoirs ou productions spécifiques, sont quelques-uns des principaux axes d'analyse qui émergent des situations envisagées dans cet ouvrage. Les auteurs sont tous anthropologues, européens et africains, qui ont enquêté en Centrafrique (*Ceriana*), au Burkina Faso (*Andrieu, Lanzano, Medah*), au Sénégal (*Blanchard, Lewandowski, Viti*), au Togo et en Côte d'Ivoire (*Viti*). Ils abordent diverses configurations sociales non pas isolée mais bien reliées à d'autres par diverses médiations matérielles et politiques : le milieu éducatif (*Lewandowski, Blanchard*), des univers professionnels (*Medah, Andrieu, Ceriana, Viti*) et gestionnaires (*Lanzano*) en Afrique.

Cette introduction ne propose pas de résumer leurs différentes contributions, mais une lecture orientée, qui voudrait souligner la diversité des apprentissages et des enjeux qui les traversent ainsi que les différentes dimensions de la reconnaissance qui se construisent en partie à travers eux¹¹.

Pour commencer, les apprentissages sont entendus ici comme des processus sociaux et cognitifs, au cours desquels les interactions sont précisément organisées, voire codifiées, pour « faire passer » des connaissances et au-delà pour définir des positions, des rôles, des obligations, des statuts sociaux. Ces connaissances sont incorporées aux corps, à des objets et sont rendues explicites à travers des actes (discursifs autant que techniques et sociaux). En tant que tels, les apprentissages sont faits de prescriptions, d'épreuves, de tâtonnements mais aussi d'attentes et de modes d'engagements situés (Quéré, 2011).

Ni les contenus ni la performance praxéologique des apprentissages ne sont au centre des descriptions présentées dans cet ouvrage. En revanche la question de la reconnaissance – individuelle et/ou collective – y est centrale. Car elle est en effet un moyen de dépasser l'analyse des intérêts individuels pour aborder en creux, les attentes, jugements, revendications et conflits qui traversent les apprentissages et à travers eux toutes les formes de *qualification* et de *circulation* de connaissances. De plus, la reconnaissance est, comme les apprentissages, un processus qui se réalise au cours de l'existence dans tous les domaines et niveaux de sociabilité¹²; qui permet donc aussi de se positionner, d'assigner une identité ou d'endosser un rôle dans une arène professionnelle ou politique.

Plus largement, notre collectif de recherche s'est attaché à comprendre comment les interactions, les normes et règles qui les fondent, guident la *circulation* et la *localisation* de connaissances. Ce sont là en effet deux

11. Par ailleurs, cette introduction prolonge l'introduction au dossier consacré à la Localisation et circulation des savoirs en Afrique, par la *Revue d'Anthropologie des Connaissances* (Moity-Maïzi 2011).

12. D'où l'intérêt exprimé plus haut d'articuler plutôt que d'opposer les trois théories de la reconnaissance de Paul Ricœur, Axel Honneth et Nancy Fraser.

dimensions essentielles de la formation, de l'affectation et de la reconnaissance des savoirs.

La notion de *circulation* présente ici plusieurs intérêts : elle suggère que l'existence de relations est au fondement même de toute connaissance, permettant d'affirmer notre posture par rapport à une sociologie cognitive trop souvent accusée de réduire la cognition sociale à un ensemble d'activités mentales essentiellement individuelles (Robillard, 2011) ou l'apprentissage à une forme de raisonnement, modélisable¹³. La notion de circulation recouvre aussi la diversité des catégories d'interactions qui permettent de « faire passer » (transmission, transfert, emprunt, échange) une connaissance d'un individu ou d'un collectif à un autre, que ce soit dans l'histoire longue des rapports coloniaux ou dans le temps plus court d'un atelier d'artisans et d'un projet de développement. Elle permet ensuite de souligner que les connaissances circulent nécessairement dans des réseaux à travers lesquels elles sont filtrées, distribuées puis appropriées, selon des règles qui renvoient non seulement à des théories locales de l'apprentissage, mais aussi à l'histoire et à l'organisation normative d'un groupe social qui fondent en partie l'identité dont il se revendique. Toutes les connaissances sont en effet nécessairement sélectionnées avant d'être transmises, reformulées parfois avant d'être instrumentées suivant des procédés complexes, pour pouvoir être communiquées.

La notion de circulation ne se confond pas avec celle de diffusion principalement parce que cette dernière renvoie à l'idée d'une interaction « à sens unique », opérée par des spécialistes vers un public nécessairement récepteur ou captif, dans un temps déterminé ; quand le terme *circulation* ne permet de préjuger ni du sens, ni des asymétries, ni de l'échelle des coordinations et des compétences en jeu. Tout au plus, on insistera sur la figure des intermédiaires culturels, des passeurs de savoirs (Perez *et al.*, 2009 : 34) ou encore des experts et des courtiers (Bierschenk *et al.*, 2000) qui, parmi bien d'autres acteurs, s'impliquent aux côtés des « maîtres »¹⁴ officiels dans la circulation de savoirs, au travers d'un travail d'équipement et de traduction au sein de réseaux socio-techniques complexes. Autrement dit, la notion de circulation suggère une approche réticulaire des interactions, et donc des apprentissages entre acteurs, donnant éventuellement lieu à des hybridations, autorisant le déploiement des capacités créatives individuelles et collectives. Enfin, la notion de circulation est aussi emblématique d'une conception de nos sociétés *globalisées*, si l'on

13. On trouvera de bonnes illustrations de ce domaine de recherche dans l'ouvrage de Jean-François Richard (2004). L'auteur développe un certain nombre de propositions logiques qui permettent entre autres de modéliser « l'apprentissage par l'action », ce dernier étant défini comme un processus de construction de pré-requis pour agir, où la mémoire opérationnelle garantit l'apprentissage (Richard, 2004 : 354).

14. Ce terme renvoie à une figure plutôt qu'à une catégorie sociale précise. Il désigne aussi bien les maîtres artisans que les aînés de lignage ou les tuteurs et formateurs, autant d'individus qui ont une responsabilité officielle, socialement reconnue, pour mettre des connaissances à la disposition d'autrui.

entend par globalisation un mouvement d'ensemble fait de multiples circulations¹⁵, accélérées par divers relais technologiques, qui articulent plus étroitement que jamais le local au global, l'individu aux collectifs (Appadurai, 2005).

Avec cette optique de privilégier la notion de circulation dans le programme SYSAV, nous avons choisi, ainsi que l'a d'ailleurs suggéré récemment Nicolas Adell (2011 : 252), de réserver le terme « transmission » à un certain mode de circulation des savoirs, qui se distingue lui-même de la contagion, de l'imitation, ou encore de l'emprunt, de l'imprégnation ou même du vol (dont il sera ici question avec le texte d'*Ignace Medah*¹⁶). La transmission relève ainsi d'un type de coordination volontaire et strictement réglementée, orientée vers l'objectif de garantir la permanence d'une représentation, d'une pratique, ou d'une institution, entre individus ou à travers les générations¹⁷.

La notion de *localisation* quant à elle, permet de souligner la dimension tout aussi volontariste d'une action et d'interactions permettant de générer un savoir que l'on qualifiera de local. Néanmoins, ce positionnement est parfois difficile tant l'expression « savoir local » paraît incontournable aujourd'hui, voire naturalisée. Le succès de la réception du concept de *savoir autochtone*, après la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement à Rio de Janeiro en 1992 (sur laquelle nous revenons plus loin), explique en partie que le savoir local soit souvent conçu comme une simple extension de l'autochtonie. De fait, nous avons eu recours à cette apparente facilité d'usage, en partant de deux principes : 1) d'une part, que le vocable *savoir local* est d'une certaine manière validé par l'anthropologie depuis que Clifford Geertz (1986) en a fait l'objet d'une réflexion épistémologique incontournable pour la discipline et que bien d'autres après lui ont proposé une déconstruction historique et politique de la notion¹⁸; 2) d'autre part, que nos travaux dans ce programme de recherche prennent eux aussi la peine d'éclaircir les contenus et motifs de cet usage, selon les situations. Notre démarche prend tout son sens quand l'ambition est, d'une part, de repenser les catégories dont les institutions scientifiques ou politiques se sont emparées au nom de l'avènement supposé d'une société de la connaissance, d'autre part, de mettre à jour les nouvelles formes de division du travail qui émergent d'une rééva-

15. On préfère ici la notion de circulation à celle de flux. En effet, la notion de flux pour traiter de la mondialisation est une manière, élégante mais dangereuse, de cacher l'enjeu politique de la mondialisation, à savoir une fétichisation de la marchandise, un renforcement et un embellissement de la doctrine néo-libérale (Assayag, 2010).

16. Pour faciliter la lecture de ce texte, la référence aux travaux des auteurs présents dans l'ouvrage se fera en appelant le nom des auteurs, en italique, sans date ni localisation du chapitre concerné.

17. Par exemple : la transmission de différentes techniques de fabrication dans la céramique, qui s'organise au fil des étapes génésiques de la vie d'une potière (Maïzi, 1993).

18. Voir en particulier l'un des textes de Marie Roué (2012) qui retrace bien l'histoire de la notion – savoir local – et des notions qui lui sont associées ou assimilées (savoir indigène, autochtone, etc.).

luation des statuts de la connaissance humaine¹⁹ ou des modalités par lesquelles y accéder, et enfin de réactualiser l'analyse des relations entre l'Afrique et le reste du monde au prisme d'une volonté politique de reconnaître les savoirs produits sur ce continent comme de potentielles ressources de son développement. Il ne s'agit donc pas d'envisager ici les savoirs locaux comme des *corpus* produits d'une cognition située, pas plus que comme de simples discours sur les pratiques, ni d'affecter les acteurs (actrices) à des catégories de savoirs en les opposant, encore moins d'assimiler le profane au local. Il s'agit d'aborder empiriquement des circulations et des lieux de savoirs historiquement constitués, interconnectés par la globalisation (Abélès, 2008), d'analyser les théories, normes et règles, qui les justifient et les institutionnalisent éventuellement, ainsi que les formes de reconnaissance et les régimes d'engagement qui les rendent visibles ou légitimes dans différents domaines d'action en Afrique.

Mais avant de développer notre propre lecture des contextes et processus d'apprentissage qui sont abordés dans les chapitres de cet ouvrage, il nous paraît utile de proposer une synthèse du cadre général, historique et politique, dans lequel ces analyses s'inscrivent.

L'évolution des conceptions du savoir en Afrique

Les nombreux échecs des politiques de transferts technologiques des décennies précédentes, emblématiques d'un développement en paquets (Zaoual, 2008) ; les analyses critiques portées par l'anthropologie du développement révélant les détournements, les réappropriations et ré-inventions opérés par des acteurs (actrices) engagés dans un projet de développement, invitent scientifiques et « développeurs » à interroger les sources et statuts de leurs propres connaissances et compétences, les formes de légitimité auxquelles elles sont associées : au fond, chacun se demande pourquoi opposer des savoirs (profanes ou locaux) à la science, ou la connaissance empirique à des compétences d'expertise. Ces interrogations acquièrent une nouvelle audience politique en 1992 lors de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement à Rio de Janeiro. Les textes et les négociations issus de ce rassemblement planétaire soulignent de nouveaux enjeux que l'on peut rapidement rappeler. Face au constat d'une dégradation accélérée des ressources naturelles, d'un échec récurrent des politiques prônant la croissance et la technologie pour le développement, face aux nouveaux risques climatiques et alimen-

19. Cet avènement et cette réévaluation s'ancrent évidemment dans une histoire coloniale et post-coloniale qui a elle-même largement influencé l'évolution des rapports entre sciences et sociétés en Afrique, guidé les choix de qualificatifs actuels (autochtones plutôt qu'indigènes) pour parler des connaissances qui ne sont pas portées par les scientifiques en Afrique.

taires, le premier enjeu et le plus évident, c'est d'apprendre à penser et à gérer autrement nos relations à l'environnement, pour admettre une solidarité, voire une co-génèse Humain/Nature (Milanovic, 2011) comme l'ont proposé en France Bruno Latour (1991) puis Philippe Descola (2005). Le second enjeu est donc celui d'une nouvelle posture nécessaire des scientifiques ou experts vis-à-vis des connaissances de tous ceux qui seraient susceptibles de fournir de nouvelles pistes pour repenser les sociétés et/ dans leurs milieux.

La Convention de Rio²⁰ va offrir une large audience aux « peuples autochtones », entité symbolique et juridique autant qu'active (Bellier, 2012). Ils déploient rapidement leurs porte-parole dans les grandes arènes internationales pour défendre leur volonté d'être reconnus en tant que principaux gestionnaires de la conservation et de l'utilisation durable des ressources qui occupent ou définissent leurs territoires. Reconnaissance de statuts fonciers, d'identités et de savoir-faire gestionnaires sont au cœur de ces revendications qui mobilisent directement certains articles de la Convention. Ainsi par exemple, l'article 8j sur la conservation in situ appelle « au respect, à la préservation et au maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales qui incarnent des modes de vie traditionnels présentant un intérêt pour la conservation et l'utilisation durable de la diversité biologique » (ONU, 1992). Il a donné une visibilité sans précédent aux savoirs autochtones²¹. D'autres articles évoquent les « connaissances traditionnelles »²² rattachées à l'utilisation durable des ressources biologiques (Art 10c) ou aux technologies et à la coopération scientifique (Art 16). Ces textes et les actions qu'ils induisent font des savoirs autochtones ou traditionnels des objets d'interface entre phénomènes naturels ou matériels et phénomènes culturels, sociaux et moraux (Descola, 2011 : 9)²³. Plus tard, la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones²⁴, adoptée en 2007 et troisième volet essentiel de ce dispositif international²⁵, a constitué un outil politique légal stratégique des populations pour peser

20. La Convention sur la diversité biologique (CDB) a été proposée à l'adhésion par ratification des pays membres des Nations Unies à l'occasion de ce Sommet de Rio, et propose un certain nombre d'articles réglementaires.

21. www.cbd.int/doc/legal/cbd-fr.pdf. Voir aussi L. Bérard *et al.*, 2005, M. Carneiro da Cunha 2012, I. Bellier, 2012.

22. La polémique autour de ce terme peut être levée dès lors que l'on admet son usage par d'autres sociétés que la nôtre et non pas nécessairement pour désigner des contenus, des « ensembles clos » mais un régime et un mode d'acquisition de connaissances (Carneiro da Cunha, 2012 : 19). Il ne suffit donc pas de les « recueillir dans des bases de données pour assurer leur survie » (idem) mais de s'intéresser aux sociétés qui les produisent et les définissent comme tels. Dans cette perspective, l'affirmation d'une distinction entre science et savoirs traditionnels ou autochtones, relève d'un « geste politique » (*ibid.* : 21).

23. On peut se référer au texte de l'IDRI (2002) pour comprendre les enjeux politiques de cette reconnaissance et les questions, conflits et négociations nécessaires qui ont émergé de ces articles (en particulier 8j) de la CDB.

24. www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf.

25. Il n'a pas non plus de valeur contraignante.

sur les réglementations et lois relatives à de multiples registres, notamment celui des savoirs associés aux ressources génétiques²⁶.

Ce contexte politique a mis les anthropologues dans l'urgence de réaffirmer sinon leurs compétences, du moins leur traditionnelle vocation à décrire et analyser les savoirs en actes des sociétés qui sont aujourd'hui justement sur le devant de la scène internationale. Mais si l'on sait que la préoccupation pour les savoirs locaux a toujours été au cœur de l'anthropologie notamment africaniste, on ne peut oublier que ses justifications ont cependant varié au cours de l'histoire, et que les anthropologues ont donc opéré des réorientations nécessaires pour envisager les sociétés africaines et leurs savoirs autrement que par le prisme de l'archaïsme. Rappelons aussi que l'anthropologie s'est longtemps associée aux professionnels de la taxonomie (Faugère *et al.*, 2013) et de cette manière aux sciences biologiques, pour inventorier, classer des techniques et savoirs éloignés, dont elle fixait l'origine par leur seul déplacement d'un espace à un autre : l'objet ou le savoir-faire en actes transféré dans un musée portait définitivement les stigmates d'une autre société, éloignée et immuable. On croyait cette époque révolue. Et pourtant, le renouveau actuel d'une science du vivant classificatoire, étroitement lié à la systématisation des politiques de conservation de la biodiversité, s'appuie entre autres sur la possibilité d'enrôler les anthropologues ; les uns seraient chargés de répertorier des entités matérielles vivantes, les autres de s'atteler, sur un modèle qu'on imagine identique, à l'inventaire de savoirs associés. Cette perspective, évidemment polémique, traversée de débats épistémologiques et méthodologiques (Barberousse *et al.*, 2013), nous dit au fond deux choses : la première c'est la force d'une vieille conviction sur la domination épistémique de l'Occident²⁷ ; la seconde, c'est que l'anthropologie n'a pas (ou n'a plus) le monopole de recueillir, formaliser, valoriser, le savoir d'autrui.

Dans ce contexte, la récente publication d'ouvrages traitant des savoirs en Afrique retient toute l'attention : elle illustre des choix théoriques novateurs qui marquent sans doute un tournant. L'ouvrage de Geoffroy A. Dominique Botoyiyê (2010), celui de Daouda Gary-Toukara et Didier Nativel (2012), ou encore celui de Fabio Viti (2013), pour ne citer que les derniers²⁸, révèlent avec insistance le regain d'intérêt porté aux savoirs qui

26. Ceci a eu deux conséquences essentielles : les questions de propriété intellectuelle ont acquis une dimension politique incontournable ; les populations ont accédé à un droit de parole dans toutes les grandes arènes internationales. La première de ces conséquences devrait à son tour orienter les prochaines interrogations de l'anthropologie sur les fondements éthiques de la propriété intellectuelle, l'enjeu étant d'éviter que cette problématique ne constitue un monopole de l'économie.

27. Voir notamment Geoffroy A. Dominique Botoyiyê (2010), qui reconstruit les principaux éléments de cette conviction dans l'histoire occidentale.

28. On peut souligner au passage une sorte de tradition éditoriale chez Karthala, qui valorise depuis longtemps les réflexions collectives traitant, pour le dire sous une forme un peu générique, des savoirs dans leurs circulations. En 1988, par exemple, René Bureau et Denyse de Saivre dirigeaient un ouvrage faisant la synthèse du Colloque de Cerisy : *Apprentissages et cultures. Les manières d'apprendre* (Colloque de Cerisy).

pourraient constituer une entrée pertinente ou un prétexte à repenser avec de nouveaux cadres d'analyses, l'histoire des relations coloniales en Afrique, les rapports au travail dans les sociétés africaines, les relations entre Sciences et savoir « profane » et les enjeux éthiques de ces dernières²⁹. Notre ouvrage collectif s'inscrit dans cette lignée qui souligne les réductions théoriques et instituées, produites dans la longue histoire de nos conceptions binaires des savoirs et des sociétés.

Qualifier les savoirs pour en faire des instruments politiques

La notion de savoir autochtone ou local renvoie à un concept désormais générique en anglais, *indigenous knowledge*. Rarement défini³⁰, celui-ci recouvre au fond des savoirs autres que scientifiques, et de fait, la notion a d'abord été l'apanage des politiques et des scientifiques³¹ avant de passer dans le langage courant³². Longtemps associé à une ambition conservatrice, du moins en France, le *local* a peu à peu changé d'image pour devenir un lieu presque symbolique d'impulsion du changement avec ses dynamiques propres.

Savoirs locaux, indigènes, autochtones ou encore traditionnels semblent fonctionner comme des équivalences dans la plupart des textes d'orientation politique. Ils désignent en général des savoirs liés à la conservation de la nature et prennent place dans la promotion de nouvelles formes d'intervention portées par le paradigme du développement durable. Ils se substituent par ailleurs à des qualificatifs désormais jugés péjoratifs ou peu explicites pour traiter des savoirs d'autrui liés à l'environnement, tels que « totémiques », « coutumiers », « sacrés ». On ne peut s'empêcher de souligner au passage une subtile évolution de la *croyance* aux *traditions* comme systèmes normatifs régissant une connaissance complexe et les entités qu'elle concerne (*Lanzano*) : les croyances ne sont plus rejetées dans l'ordre de l'irrationnel, de l'occulte ou du religieux ; elles sont requalifiées en tant que traditions, fondatrices de dispositifs sociaux et cognitifs

29. Sur ce thème voir Mondain N., Bologo A.E. (2012).

30. On trouvera cependant une synthèse complète sur l'émergence de cette notion, des acteurs qui l'ont promue, sur ses évolutions et traductions politiques dans l'ouvrage dirigé par S. Pessina Dassonville (2012) et en particulier dans le chapitre proposé par I. Bellier.

31. Voir à ce sujet Leach, Fairhead 2002.

32. Un rapide parallèle peut être fait avec la trajectoire du concept d'écologie (*ecology*) qui émerge chez les scientifiques comme champ disciplinaire avant de passer dans le langage courant et de devenir un instrument politique de certains mouvements sociaux. Ce parallèle prend du sens quand on se rappelle que c'est par l'écologie notamment que les savoirs autochtones ont émergé dans les arènes et conceptions occidentales, en tant que médiations essentielles entre sociétés et environnement, pour repenser l'inscription de l'Homme dans la Nature.

essentiels pour maintenir un équilibre ou déclencher des mobilisations politiques (*Lanzano*).

Qualifier des savoirs pour se positionner dans un champ de pouvoirs

La diversité des qualificatifs accolés (ou assimilés parfois) aux savoirs permet aussi de distinguer d'un côté des connaissances relevant d'une transmission exclusive à l'intérieur d'un groupe³³, entre générations par exemple (*Carneiro da Cunha*, 2012), de l'autre des connaissances relevant d'un ancrage historique à un lieu donné, se transmettant selon des logiques souvent mêlées, générationnelles et de tutorat. Plus largement, la qualification des savoirs est une manière de se saisir d'oppositions catégorielles pour se positionner dans un champ de relations professionnelles et de pouvoirs (*Ceriana, Medah*) mais elle passe sous silence au moins trois dimensions des savoirs produits : la première renvoie à la diversité des situations sociales par lesquelles les connaissances prennent forme et sens en dehors des seules configurations institutionnalisées – familiales ou professionnelles – d'apprentissage : ainsi les rapports de travail qui orientent pourtant les formes de qualification (des savoirs et de leurs détenteurs) ont rarement fait l'objet d'études approfondies en Afrique ces vingt dernières années³⁴. La seconde renvoie à la transformation du statut des connaissances quand elles passent par exemple d'un groupe localisé où elles sont tenues secrètes (ou directement affectées à une identité sociale) au domaine public en étant affectées alors d'un qualificatif particulier qui ne renvoie pas nécessairement à leur statut antérieur. La troisième question concerne enfin la légitimité locale des instruments de ce passage et les effets en retour de ce dernier pour les groupes concernés. Ces questions ouvrent deux perspectives : la première c'est qu'il devient urgent de relancer ou de reconstruire une anthropologie du travail et des professions³⁵ en Afrique qui s'attelle à la diversité des actes productifs et aux manières de les concevoir et de les qualifier par ceux qui les réalisent eux-mêmes, comme autant de modes concrets par lesquels les acteurs (actrices) en agissant réalisent une activité tout à la fois réflexive, sociale et politique. L'enjeu est ensuite de relier ces conceptions et désignations aux positions sociales qu'ils occupent, pour comprendre la manière dont ils s'engagent dans leur travail et dans la société et pour, au final, prendre de

33. C'est le cas de la notion de savoir traditionnel.

34. L'anthropologie marxiste africaniste en avait fait un objet central dans une optique d'analyse de la dépendance par des formes de domination (coloniale, de genre..), qui n'a guère été repris ou re-questionné dans les travaux ultérieurs et à la lumière des évolutions économiques et politiques.

35. J'emprunte volontairement ces termes à H. Hughes. Everett Hughes ?

la distance vis-à-vis des rhétoriques économiques (le savoir comme ressource activable) ou strictement cognitives et professionnelles (le savoir comme marqueur d'une compétence institutionnalisée)³⁶.

Par ailleurs, l'anthropologie africaniste a longtemps concentré ses observations sur les apprentissages intra-familiaux ou dans des artisanats de métier³⁷. Ce sont certes là des situations privilégiées, voire idéales au moins sur le plan méthodologique (Sennett, 2010) dans lesquelles les individus sont liés par un système d'obligations croisées (Zarka, 1987). On verra que la plupart des textes proposés dans cet ouvrage sortent de cette tradition en s'intéressant à des situations de travail peu formalisées, ou à des activités au statut ambigu (la danse par exemple). De cette manière, ils replacent les savoirs tacites, l'apprentissage par le « faire », les conditions pratiques d'une activité, dans des réseaux sociaux plus hétérogènes et nécessairement traversés de références normatives tout aussi hétérogènes, traduites en stratégies et attentes parfois contradictoires et conflictuelles. Cette optique permet de mieux comprendre la complexité des formes et supports de qualification ou de reconnaissance sociale des savoirs comme des productions qui en sont issues d'une part, les formes d'engagement individuels ou collectifs consenties dans le travail, d'autre part. Une seconde perspective est donc ouverte : c'est celle d'une analyse du « travail d'équipement » (Vinck, 2006) des savoirs en Afrique, qui interroge cette fois les méthodes, protocoles, coordinations et supports qui permettent non seulement de faire circuler mais aussi de qualifier et de reconnaître certains savoirs, dans d'autres mondes que ceux dans ou pour lesquels ils sont produits. Inspirée des travaux de sociologie et d'anthropologie des connaissances réalisés en Europe, en empruntant les outils conceptuels de l'anthropologie du développement, cette perspective s'avère fructueuse si l'on veut là encore sortir d'une lecture rhétorique, idéaliste ou strictement économique, des apprentissages et des formes institutionnalisées de reconnaissance des productions humaines : les indications géographiques, les certifications, conséquences directes des engagements internationaux à valoriser les savoirs autochtones, traditionnels ou locaux, se sont multipliées depuis la fin des années 1990, avec un panel de protocoles réglementaires et codificateurs, d'organisations et de supports matériels ou symboliques qui « équiper » les productions cognitives et matérielles. Certes, ces procédures institutionnelles permettent à certain(e)s artisan(e)s d'accéder à des marchés éloignés et de faire connaître leurs compétences au-delà de territoires lignagers ; garantissent à certains groupes la protection d'un espace de ressources spécifiques dont ils sont les seuls gestionnaires. Mais elles relèvent cependant de logiques et de corpus propres aux institutions de l'expertise ou des marchés, et elles

36. Rhétoriques qui jouent elles-mêmes de divers qualificatifs du savoir pour renforcer des arguments et positions politiques.

37. Voir Maïzi 1993, 1995 ; Martinelli 2008 ; Moity-Maïzi, Muchnik 2005, Moity-Maïzi 2006.

« équipent » les savoirs d'objets et de signes dont les significations, les usages et dont les effets de qualification ne vont pas de soi. Ces processus d'équipement du savoir imposent aux groupes concernés des apprentissages particuliers qui ne se limitent pas à la seule connaissance d'une réglementation internationale. Leurs effets en termes d'organisation du travail, en termes de déplacement des statuts et des rôles, en termes d'accaparement ou encore en termes d'instrumentalisation de savoirs et d'objets ou symboles liés, sont encore rarement analysés si ce n'est dans une littérature anthropologique touchant à des domaines liés aux objets de la nature. Cette seconde perspective d'analyse constitue dans cet ouvrage un horizon relativement discret dirons-nous, abordé essentiellement au travers de certaines procédures de formalisation de connaissances – le diplôme par exemple – qui ne remettent pas forcément en question les formes locales de jugement tout en modifiant pourtant les catégories officielles de qualification des compétences, soulignant par là les tensions sociales possibles autour de critères ou valeurs pour qualifier des compétences. C'est l'intérêt du travail de *Andrea Ceriana*, par exemple. Il montre bien qu'une qualification se définit d'abord au travers de relations sociales. C'est d'ailleurs pourquoi les parcours – et les diplômes – des étudiants en médecine en Centrafrique (*Ceriana*) ou ceux des ingénieurs de conception technologique au Burkina Faso (*Medah*) ne constituent pas des équipements suffisant pour fonder et stabiliser leur statut social ni même l'estime qu'ils peuvent en retirer : tout se joue dans l'exercice de l'activité, c'est-à-dire au cours d'interactions et notamment lors de collaborations qui peuvent s'établir avec des pairs et/ou avec des clients, pendant et après les apprentissages ou les formations.

Enjeux et dimensions des apprentissages

Les apprentissages constituent des processus complexes qui ne se résument pas à la diffusion ou au partage de connaissance. Les études présentées ici nous en révèlent différentes facettes, sociales, politiques, économiques, qui influent sur leur efficacité d'une part et sur les formes de reconnaissance que chacun peut en retirer d'autre part. Encore une fois ce ne sont pas les contenus des connaissances mises en circulation dans ces processus qui importent ici mais les interactions qui s'y déroulent et les enjeux qu'ils font émerger pour les individus ou collectifs concernés. Les textes que nous avons réunis proposent ainsi des études empiriques d'apprentissages qui se déroulent dans des espaces de travail bien circonscrits (l'atelier de mécanique par exemple), dans des secteurs d'activités (la conception d'outillages agricoles et agro-alimentaires) ou encore dans des dispositifs institutionnels complexes (le système éducatif sénégalais) ou relativement diffus (les réseaux de migrants). Il s'agit d'apprentissages

hors du cadre familial qui touchent des adultes, mais aussi parfois des enfants. L'enjeu n'est pas seulement de transmettre un métier dans un rapport inégal mais temporaire de type maître-apprenti : l'analyse approfondie des interactions entre acteurs (actrices) et de leurs conceptions mêmes de ces apprentissages permet d'en révéler bien d'autres dimensions souvent enchevêtrées.

L'apprentissage : un rapport inégal de production

L'apprentissage n'est pas seulement un processus d'insertion sociale ou professionnelle. *Fabio Viti* nous rappelle que c'est aussi une relation de dépendance entretenue et un rapport de production dans le travail. La comparaison de situations empiriques au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Togo révèle d'abord que même en situation urbaine et pour des métiers qui ne relèvent pas de traditions corporatistes ou castées³⁸, la relation maître-apprenti reste pensée comme une relation inégale : le « maître » est alors autorisé à exploiter gratuitement les compétences de son apprenti, à déployer des stratégies qui le maintiennent dans l'atelier³⁹, tandis que l'apprenti reste longtemps redevable et dépendant. L'apprentissage apparaît donc comme un processus dont l'apprenti doit se « libérer » en déployant des stratégies parallèles à son travail d'apprenti.

Cette métaphore de la libération est intéressante : si elle nous rappelle la conception emblématique de l'achèvement des trajectoires d'apprentis chez les Compagnons du moins en Europe, elle invite pour l'Afrique à s'extraire du cadre positiviste avec lequel l'apprentissage est généralement appréhendé ou promu. Bien plus, en réintégrant le travail au cœur de l'analyse des apprentissages, *Fabio Viti* nous propose un autre regard : l'apprenti dans l'atelier d'un artisan s'avère être avant tout un travailleur, un producteur et pas seulement un apprenant ; plus il reste longtemps en apprentissage, plus il est performant ; plus il apprend, plus il est rentable, sous condition que son statut de main d'œuvre gratuite soit maintenu et justifié. Il est intéressant de constater là que les justifications des « maîtres » – formateurs officiels pour maintenir l'apprenti dans un statut ambigu d'apprenti-ouvrier –, relèvent du registre de la tradition normative des relations aîné/cadet, mobilisent la dimension initiatique propre aux artisanats spécialisés les plus anciens que l'on dit castés (l'artisanat de la

38. La notion de caste ici ne renvoie pas au sens commun qui désigne des modèles d'organisation religieuse, mais à des formes de spécialisation technique structurantes de groupes sociaux.

39. Le terme « atelier » désigne ici la façon dont une activité – par exemple la forge, la mécanique – est répartie à l'intérieur d'un groupe en tâches simultanées ou successives mais connectées, en référence à l'acception que François Sigaut reprend lui-même à Frédéric Le Play et ses successeurs (de Beaune, 2013 : 119). Ce terme permet non pas de caractériser un espace et ses fonctions, mais l'organisation même des actes techniques ou la division du travail en général.

forge par exemple), insistent sur le don de soi comme principe et condition d'un accès au savoir-faire, puis d'une possible « libération ». Car la reconnaissance officielle de l'apprenti capable à son tour d'être maître en son atelier est difficile à conquérir : ni certificat ni diplôme ne sont délivrés ; c'est à l'apprenti de dégager des stratégies, ressources et réseaux, susceptibles de le propulser dans l'univers des professionnels.

Quand l'apprentissage se déroule dans un cadre formalisé, dans une entreprise qui défend un modèle de formation scolaire par exemple, l'apprenti se trouve, en théorie, affranchi de la double contrainte relationnelle aîné/cadet et patron/ouvrier. Le voilà engagé dans une logique de cursus et d'accumulation de connaissances, sous tutelle de formateurs (trices) et non plus de maîtres. Son apprentissage n'est donc plus orienté vers la productivité. Toutefois, s'il s'engage en parallèle de son cursus dans un stage rémunéré, cette situation le conduit en fait à renouer avec des logiques de dépendance dans un rapport de travail organisé par des contraintes de production. Or, ces moments de stage sont jugés obligatoires dans le cursus, au moins parce que les besoins financiers des apprenants les poussent à offrir leur force de travail, en général dans les entreprises de leurs formateurs (trices). Leur situation, officiellement dominée par une logique scolaire, n'a guère à envier à celle des apprentis liés à leurs maîtres dans des ateliers productifs : ils sont peut-être plus encore que ces derniers insérés dans des rapports de dépendance aux dimensions enchevêtrées – matérielle, statutaire, monétaire, institutionnelle... – et dans une double obligation de payer aux formateurs (trices) de l'atelier qui les accueille, leur accès aux savoir-faire mais aussi à un statut professionnel.

*L'apprentissage : un échange économique
inscrit dans plusieurs logiques*

Le texte de *Fabio Viti* met aussi en évidence le fait que l'apprentissage est une forme d'échange inégal. Car, en dehors du système scolaire directement hérité de la colonisation, les apprentissages sont appréhendés par leurs acteurs (actrices) comme des interactions jamais désintéressées, dont l'objectif ne se limite pas à la conquête d'une compétence ou d'un statut professionnel, ni même à celle d'une reconnaissance sociale. L'entrée et la sortie d'un apprentissage sont toujours négociées, en empruntant à trois grands registres possibles :

– le registre marchand et même industriel, si l'on se réfère au cadre d'analyse des *Cités* (Boltanski, Thévenot, 1991), d'une économie locale où chacun doit certes pouvoir retirer des bénéfices du processus mais où l'entretien d'une relation de dépendance – matérielle et symbolique – entre patrons et apprentis passe par une segmentation des tâches dans le processus d'apprentissage. Le travail gratuit des apprentis devenus ouvriers s'étale dans la durée et les stratégies d'affectation individuelle à des tâches prescrites par le maître permettent de reconduire sans nécessai-