

Quelles conditions pour un dialogue égalitaire entre savoirs locaux et savoirs experts ?

Tine Manvoutouka Roth

UGA, Pacte
BP 48, 38040 Grenoble Cedex 9
Roth.tine@gmail.com

Résumé

Les institutions de développement international sont unanimes pour affirmer que la prise en compte des savoirs autochtones joue un rôle essentiel dans le progrès économique et social dans les pays du Sud. Quelles sont cependant les conditions pour qu'un projet de développement puisse réellement entendre de tels savoirs ? Pour ce faire, cet article propose d'analyser le travail réel des acteurs locaux d'un projet de formation universitaire en gestion des ressources naturelles au Congo-Kinshasa. L'examen de leur activité révèle en effet que les savoirs autochtones ne sont pas recouverts par les savoirs hétéronomes des experts dans le travail, quand bien même on chercherait à les neutraliser par des procédures. C'est pourquoi l'enjeu consiste ici à mettre au jour ces savoirs qui interfèrent dans l'activité de travail, tout en les considérant autrement que comme des obstacles ou des freins au changement.

Mots-clés : Développement, Afrique, analyse de l'activité, savoirs d'expérience, dialogue des savoirs

Introduction

Les organismes de développement international sont tendanciellement unanimes pour affirmer que la prise en compte des savoirs autochtones joue un rôle essentiel dans le progrès économique et social dans les pays du Sud. Assiste-t-on pour autant à une requalification et une revalorisation des savoirs dits autochtones dans la conception et la mise en œuvre des projets de développement ? En effet, quelles sont les conditions pour qu'un projet de développement puisse réellement entendre de tels savoirs ? Pour répondre à cette question, nous proposons d'analyser le travail réel des acteurs locaux d'un projet de formation universitaire en « gestion des ressources naturelles » au Congo-Kinshasa.

Un exemple de projet de développement au Congo-Kinshasa

Le Projet de développement Biodiversité et Forêts (GIZ) se décline en trois axes d'intervention, appelés composantes. Chaque composante représentant un projet à part entière, nous avons choisi de nous focaliser sur le volet formation formelle de la première composante. La composante Conditions Cadres concerne l'aide au développement des capacités des institutions étatiques, à travers le conseil politique, l'expertise et le conseil organisationnel et notamment un plan de formation continue, ainsi que l'appui à la formation formelle en partenariat avec les universités congolaises.

Éléments de méthode

Notre cadre méthodologique passe par une analyse de l'activité réelle de la cellule d'appui au projet de formation, composée par un coordinateur local et d'une personne responsable de chaque institution de formation. Dans les faits, le pilotage du projet est fait essentiellement par le coordinateur de la cellule d'appui qui représente le lien entre les institutions de formation et les bailleurs de fonds. Quelles sont les différentes normes pratiques qui déterminent l'activité de travail du coordinateur local ? En fonction des contraintes identifiées, comment s'organise concrètement son activité de travail ?

Les observations de situations de travail ont eu lieu dans le bureau du coordinateur local ainsi que lors de ses déplacements dans les institutions universitaires et techniques, et notamment lors de journées de formation destinées aux enseignants en foresterie. Outre les entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) consécutifs à l'activité du coordinateur local, des verbalisations ont été recueillies lors d'entretiens situés en cours d'activité. D'autres entretiens ont été réalisés avec un expert national ayant une formation en foresterie, et trois enseignants en foresterie.

Le contexte : un projet de développement institutionnel en RDC

La RDC possède la plus grande forêt équatoriale au monde, surnommée le « poumon de la planète », ce qui explique l'intérêt de la communauté internationale de préserver sa biodiversité, de limiter la déforestation incontrôlée et le braconnage (Document interne du projet). À travers le développement de programmes de formation élaborées au sein des universités et des écoles supérieures dans le domaine de la gestion des ressources naturelles (appelé « Stratégie 2020 » par le Ministère congolais de l'Enseignement Supérieur et Universitaire), le projet vise à renforcer le système de formation et améliorer la mise à disposition à moyen-terme de jeunes ingénieurs forestiers qualifiés.

Le travail prescrit : la neutralisation des savoirs autochtones

Dans le cadre de ce projet de coopération, trois universités et cinq instituts supérieurs de formation ont été choisis pour organiser les formations en « Gestion des ressources naturelles et renouvelables ». Ces huit institutions sont localisées sur tout le territoire congolais.

Concrètement, le projet de développement institutionnel appuie ces huit institutions de formation au niveau supérieur dans l'accompagnement de la mise en œuvre des programmes de formation et de la réforme Licence Master Doctorat (LMD). L'appui est très souvent d'ordre technique (pédagogique, organisationnel, scientifique) et parfois financier. Le gouvernement congolais ayant décidé en 2011 de basculer progressivement vers le système LMD dans l'enseignement supérieur, les nouvelles filières en gestion des ressources naturelles sont organisées sous ce format et servent d'expériences pilotes en la matière. Les objectifs du projet de relance de la formation universitaire portent sur la création de trois programmes de formation dans les huit institutions de formation et l'introduction progressive de la réforme LMD.

Le travail réel : adaptation individuelle et collective du projet de formation

Les réajustements opérés au cours de l'activité

En réalité, cinq programmes de formation ont été élaborés par la cellule d'appui et les experts nationaux et sont en processus d'expérimentation depuis la rentrée 2012. Ils doivent être validés par le ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire.

Pour anticiper le changement d'une plateforme éducative en ligne, les enseignants ont développé une clé d'accès au cours qui permet de continuer à demander des « droits d'auteurs » aux étudiants pour les notes de cours (syllabus). Par ailleurs, il faut prévoir un assistant technique dans l'équipe pédagogique pour mettre les ressources en ligne.

La distribution du matériel est une chose et l'utilisation et le bon fonctionnement en sont une autre. La fourniture des ordinateurs ne garantit pas leur utilisation pour des fins d'enseignement ; ils peuvent servir à des fins administratives en cas de besoin. Les formateurs doivent prendre en compte le manque éventuel de matériel informatique administratif et évaluer les priorités pour les institutions de formation. L'envoi des ordinateurs prend une place importante dans le processus à cause des variabilités liées au contexte local. La cellule d'appui se retrouve ainsi à veiller à la sécurisation du matériel informatique envoyé aux institutions partenaires.

Pour le coordinateur de la cellule d'appui, la distance géographique entre les différents points focaux ne facilite pas le dialogue et les rapports de proximité, pourtant essentiels dans un travail d'une telle ampleur.

Les savoirs d'expérience du coordinateur local

L'analyse du travail du coordinateur met en visibilité les arbitrages qu'il opère entre différents systèmes de normes pour faire son travail de coordination, de formation et de coopération. L'avancement du projet est étroitement lié aux savoirs d'expérience du coordinateur qui doit ajuster les normes officielles au contexte local.

Dans ses activités de formateur, le coordinateur de la cellule d'appui fait appel à plusieurs registres de normes plus ou moins convergents. En tant que praticien et familier du milieu de l'enseignement supérieur, il connaît les conditions de travail des enseignants, leurs difficultés, mais aussi leur langage. Au registre des normes s'ajoute le registre langagier, dans la mesure où le coordinateur de la cellule d'appui utilise des langues parlées différentes selon le type de communication utilisé. Pour expliquer le fonctionnement formel de la plateforme et le contexte de la formation, le formateur parle en français, tandis que lorsqu'il s'agit de discuter des relations aux étudiants ou de relations plus informelles, la langue utilisée est le lingala.

Dans son travail de coopération, l'écart entre le projet de coopération et les institutions partenaires dans la planification des activités amène le coordinateur à négocier en permanence sur les délais d'un côté et les imprévus de l'autre.

Dans son travail de coordination, le coordinateur s'appuie à la fois sur son expérience du monde universitaire congolais et sur la connaissance des nouvelles formations pour mettre en place des dispositifs innovants et adaptés au contexte congolais.

Par ailleurs, les filières en gestion des ressources naturelles ont un fort ancrage local. Des fermes-écoles rattachées aux institutions de formation ont pour but de sensibiliser les étudiants aux problématiques environnementales locales. L'ouverture de fermes-écoles, qui n'était pas prévue au départ, est une manière de faire dialoguer les savoirs locaux et la réalité locale avec des concepts de développement durable élaborés au niveau international.

Les conditions d'un dialogue égalitaire entre savoirs autochtones et savoirs experts

La notion de savoir

Considérer une opération de développement comme un dispositif d'action, c'est faire passer l'analyse à un registre différent, celui de l'activité, dans lequel différents savoirs sont mis en dialogue, des

savoirs qui ne sont pas seulement techniques, économiques et sociaux, mais aussi des savoirs d'expérience, des savoirs issus de l'activité elle-même (Schwartz, 2009).

Les savoirs utiles pour le développement sont communément divisés entre experts du développement - on parlera de savoirs experts - privilégiant une approche techniciste, et bénéficiaires du développement - on parlera de savoirs locaux privilégiant une approche populiste. La production de savoirs sur le développement pose ainsi une question classique en philosophie, à savoir le rapport entre connaissance et action.

Dans l'agir, les protagonistes du monde du développement font appel à différentes formes de savoirs pour parvenir au but qui leur est fixé, et qu'ils se sont fixés. Ces savoirs pouvant être définis comme des éléments de connaissances sur le fonctionnement de l'homme et du monde sont rattachés à des systèmes de références multiples. Si ces savoirs sont utiles et nécessaires pour l'action, ils ne peuvent néanmoins anticiper intégralement l'agir des individus, dans la mesure où toute expérience de vie est d'abord une gestion de la nouveauté. Il est donc pertinent d'englober dans la notion de savoirs autochtones, non seulement les savoirs locaux développés dans les lieux ciblés par les projets de développement, mais également les savoirs d'expérience, produits dans et par l'activité des protagonistes (Faïta & Donato, 1998).

Un dispositif dynamique à trois pôles

Poser la question de la production de nouveaux savoirs dans le cadre d'actions concrètes de changement conduit en effet à identifier trois types de savoirs : des savoirs techniques sur le développement, des savoirs socio-anthropologiques sur les actions de développement, et des savoirs issus de l'activité des protagonistes du développement. La démarche ergologique formalise le dialogue entre ces savoirs par la rencontre entre les savoirs académiques ou institués (qui constituent un premier pôle) et les savoirs investis dans l'activité ou issus de l'activité (qui constituent un deuxième pôle) (Schwartz & Durive, 2009). Elle complète cette rencontre par un troisième pôle, qui précise les conditions éthiques et épistémologiques d'une coopération dans laquelle se manifestent les dimensions historiques du milieu et du moment (Teiger & Lacomblez, 2013).

Schématiquement, le dispositif pourrait être le suivant au sein du projet de formation :

Premièrement : un pôle de savoirs institués multiples, regroupant notamment les savoirs sur l'organisation d'une formation universitaire et technique et les curricula, partagés entre les formateurs congolais et les experts internationaux ; des savoirs techniques contenus dans les programmes d'éducation au développement durable, portés essentiellement par les experts internationaux et nationaux en foresterie ; des savoirs de gestion de projet portés par les employés du projet de coopération.

Deuxièmement : un pôle de savoirs investis sur l'activité de coopération, mobilisés par les employés du projet de coopération, savoirs d'expérience issus de leurs parcours professionnels et personnels au Congo, ou ailleurs ; les savoirs des formateurs congolais issus à la fois de leur expérience de travail avec les coopérants, et de leur expérience de travail universitaire. Ces savoirs ne sont donc pas à confondre avec les savoirs techniques locaux, mais représentent bien les savoirs d'expérience issus de la confrontation à la fois au contexte social et institutionnel congolais et à la situation singulière de travail par les différents protagonistes du projet.

Troisièmement : un pôle de valeurs, où se mesure le défi d'établir un réel dialogue entre les savoirs. Au niveau politique, les objectifs du projet sont partagés, à savoir la mise en place d'une formation universitaire. Néanmoins, pour les enseignants impliqués dans les nouvelles formations, les objectifs sont moins partagés, car les finalités ne sont pas perçues de la même manière. Pour certains, elles sont essentiellement d'ordre économique, pour d'autres elles sont politiques, et enfin pour d'autres, elles sont d'ordre personnel. Si un intérêt commun dans le travail de coopération peut être négocié à

différents stades du projet, c'est le dialogue entre les différents savoirs qui est absent. Sans doute cela tient-il à des enjeux de pouvoirs. Les normes sociales locales et informelles qui déterminent le travail sont évacuées du champ du possible, au profit des seules normes prescrites. La posture de l'expert empêche généralement un dialogue égalitaire (Di Ruzza, 2003). Quelle légitimité scientifique a la parole du coordinateur local de la cellule d'appui face à l'expert technique sur l'avancement de la réforme LMD en RDC par exemple ? Un rééquilibrage entre les savoirs institués et les savoirs investis s'avère nécessaire pour une poursuite saine du projet de formation. En l'absence d'une analyse du travail concret des formateurs sur le terrain, le projet ne peut pas s'ouvrir à la nouveauté. Or, les écarts par rapport aux objectifs de départ sont difficilement tolérés, et finalement, lorsque les bailleurs du projet veulent maintenir à tout prix les programmes de formation dans le modèle prescrit, cela revient à dire que la meilleure formation est celle qui s'adapte le moins à la situation locale. Une appropriation par les formateurs est-elle alors possible dans un tel contexte ?

Tel est finalement l'objet d'une analyse de l'activité : à savoir rendre visible des normativités contradictoires à un niveau microsocial et faire émerger les solutions en connaissance des possibles. Si la justification d'un ancrage des projets de développement dans les situations concrètes de travail est une évidence pour ceux qui s'inscrivent dans une tradition ergonomique de l'analyse de l'activité, cette démarche d'intervention sociale, qui lie recherche et action, est toutefois absente dans le champ du développement, principalement en raison du contexte de l'aide et des contraintes temporelles, budgétaires, de conflits de pouvoir et d'intérêts.

Conclusion

Quand bien même l'élaboration du plan de formation en gestion des ressources naturelles et renouvelables - le travail prescrit - répond à des exigences de transparence, de partenariats, de participation et de responsabilisation, l'appropriation par les formateurs congolais est difficile si la formation ne s'appuie pas sur leur travail réel. Cependant, si la formation se limite à remédier aux dysfonctionnements de l'organisation par la transmission de savoir et de savoir-faire, en considérant le travail comme une simple application de consignes préalablement établies, elle laisse dans l'ombre le travail réel. Ce qui revient par conséquent à neutraliser la capacité des personnes à coproduire des savoirs, et de favoriser ainsi un développement individuel et social (Teiger & Lacomblez, 2013).

Bibliographie

- mpactAubriot, O., & Riaux, J. (2013). Savoirs sur l'eau : les techniques à l'appui des relations de pouvoir ? *Autrepart*, n° 65, 3-26.
- Bierschenk, T., Blundo, G., Jaffre, Y. et al. (dir.) (2007). *Une anthropologie entre rigueur et engagement : essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*. Paris : Karthala.
- Boidin, B., & Djeflat, A. (2009). Spécificités et perspectives du développement durable dans les pays en développement. *Mondes en développement*, n° 148, 7-14.
- Canguilhem, G. (1999). *Le normal et le pathologique* (8^e éd.). Paris: PUF.
- Chambers, R. (1991/1985). Shortcut and Participatory Methods for Gaining Social Information for Projects. In Cernea, M. (ed.) *Putting the People First. Sociological Variables in Rural Development*. pp 515-537. London : Oxford University Press.
- Di Ruzza, R., & Halevi J. (2003). *De l'économie politique à l'ergologie, Lettre aux Amis*. Paris : L'Harmattan.
- Di Ruzza, R. (2009). *Panorama des savoirs militants. Enquête épistémologique auprès des représentants du personnel*. Rapport de synthèse pour la recherche Dares.
- Di Ruzza, R., & Lacomblez, M. (2014). Ergologie, Travail et Développement. Quelques suggestions. *Ergologia*, n°12, 129-145.
- Faita, D., & Donato, J. (1998). Langage, travail : entre compréhension et connaissance. In Schwartz, Y. (dir.), *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. pp 149-170. Paris : PUF.
- Ferguson, J. (1997). Anthropologie and its evil twin: « development » in the constitution of a discipline. In Cooper & Packard (eds) *International Development and the Social Sciences. Essays on the History and Politics of Knowledge*.

- pp 150-175. Berkeley: University of California Press.
- Garmadi, J. (1981). *La Sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Giovalucchi, F., & Olivier De Sardan, J.-P. (2009). Planification, gestion et politiques dans l'aide au développement : le cadre logique, outil et miroir des développeurs. *Tiers Monde*, n°199, 383-406.
- Hobart, M. (1993). *An anthropological critique of development: the growth of ignorance*. London: Routledge.
- Latouche, S. (2005). *L'occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*. Paris : La Découverte.
- Lavigne Delville, P. (2012). Affronter l'incertitude ? Les projets de développement à contre-courant de la "révolution du management de projet". *Tiers Monde*, n°211, 153-168.
- Lecourt, D. (1981). *L'ordre et les jeux, le positivisme logique en question*. Paris: Grasset.
- Long, N. (1992). *Battlefields of knowledge. The interlocking of theory and practice in social research and development*. London : Routledge.
- Olivier De Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et Développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : Apad – Karthala.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2001). Les trois approches en anthropologie du développement. *Tiers Monde*, n°168, 729-754.
- PNUD (2014). *Rapport national sur le développement humain 2014, Cohésion nationale pour l'émergence de ma République démocratique du Congo*, Décembre 2014, PNUD. http://www.cd.undp.org/content/dam/dem_rep_congo/docs/Perspectives/UNDP-CD-RNDH%202014.pdf
- Schwartz, Y. (1991). *Le paradigme ergologique, ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. (2007). Du détour théorique à l'activité comme puissance de convocation des savoirs. *Education permanente*, n°170, 13-23.
- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In Cerf, M., & Beguin, P. (dir.). *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*. pp 15-28. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y., & Durrieu L. (2009). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Singer, B. (2004). Aide bilatérale contre aide multilatérale ? Analyse comparative des politiques de coopération de l'Allemagne et du Royaume-Uni en matière de forêts tropicales. *Mondes en développement*, n°127, 45-60.
- Spittler, G. (2003). Savoir local et vitalité locale dans le contexte global. In Diawara, M. *L'interface entre les savoirs paysans et le savoir universel*. pp 34-55. Bamako : Le Figuier.
- Teiger, C., & Lacomblez, M. (2013). *(Se) former pour transformer le travail. Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Laval : PUL.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation*, Paris, ESF.