



# Transmettre du savoir, est-ce aussi transmettre du pouvoir ?

Daher Ahmed Farah

## ► To cite this version:

Daher Ahmed Farah. Transmettre du savoir, est-ce aussi transmettre du pouvoir?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Cnam, Jul 2012, Paris, France. hal-04127712

**HAL Id: hal-04127712**

**<https://cnam.hal.science/hal-04127712>**

Submitted on 14 Jun 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Transmettre du savoir est-ce aussi transmettre du pouvoir ?**

*Daher AHMED FARAH*

### **Résumé**

Dans cette communication de recherche, la notion de transmission est articulée à une réflexion que nous entamons dans une thèse sur le rapport entre pouvoir et savoir.

Le triptyque pouvoir/savoir/transmission structure la communication, qui s'appuie notamment sur le contexte djiboutien. Explicitée, la notion de transmission est repérée dans divers champs sociaux et scientifiques. Elle est ensuite articulée aux notions de savoir et de pouvoir, qui sont élucidées puis éclairées dans leurs liens.

Au total, la notion de transmission apparaît transversale. Elle peut porter sur le savoir comme sur le pouvoir. De plus, pouvoir et savoir entretiennent des liens. Dès lors, transmettre du savoir peut entraîner une transmission de pouvoir.

**Mots clés :** Pouvoir, liens, savoir, transmission, transversal.

### **Texte complet :**

#### **Introduction**

Dans cette communication, nous tentons d'articuler à la question de la transmission une réflexion que nous entamons dans une thèse de doctorat sur le rapport entre savoir et pouvoir dans le contexte de Djibouti, notre pays d'origine.

Pour répondre à la question posée en titre, nous explicitons la notion de transmission puis l'articulons à celles de savoir et de pouvoir qui ne nous semblent pas sans liens entre elles.

Nous éclairons notre réflexion par le contexte de Djibouti, notamment au plan historique.

#### **La transmission, une notion transversale**

Transmission vient du latin *transmissio* qui signifie envoyer au-delà. D'emblée, le mot évoque l'idée du mouvement que l'on provoque. Le dictionnaire Le Robert (2007) définit la transmission comme le fait, la manière de transmettre, de se transmettre. Il précise que transmettre consiste à faire passer d'une personne à une autre, d'un lieu à un autre. La transmission exprime donc l'action de faire passer ou de passer d'une personne à une autre, d'un lieu à un autre. Mais sur quelle réalité porte-t-il, ce passage ? Ce qui est transmis ou se transmet, est un objet matériel ou symbolique. Une telle proposition n'exclut pas l'idée de diversité quant aux objets que l'on peut transmettre. De fait, la transmission renvoie, par ses objets possibles, à une diversité de champs sociaux et scientifiques.

Ainsi, la notion de transmission se rencontre dans le champ sportif lorsque le jeu prescrit la circulation d'un objet entre les joueurs. Cela peut être une balle ou un témoin qu'un sportif passe à un autre, comme dans certains jeux traditionnels djiboutiens où le témoin consiste en un bout de bois. Dans le domaine de l'information, ce sont des messages que les individus se transmettent les uns aux autres, que ces messages soient oraux comme en milieu traditionnel djiboutien, ou non. Dans le champ économique, il y a transmission si quelqu'un fait passer un ou plusieurs biens matériels, une ou plusieurs activités matérielles à un

descendant, à un autre proche, ou à quelqu'un d'autre, y compris contre paiement. La transmission peut aussi porter sur un objet symbolique tel qu'un souvenir, une tradition ou des valeurs qui passent d'une génération à l'autre, auquel cas l'on se situe dans le champ culturel. Traditionnellement, le père de famille djiboutien indique dans son testament (entre autres) le ou les objets symboliques dont il tient à la perpétuation. Dans le champ politique (et administratif), une autorité ou un pouvoir peuvent se transmettre d'un individu à un autre, d'où l'expression passation des pouvoirs. A Djibouti, la transmission traditionnelle du pouvoir entre un chef de communauté (sultan ou ougas) et son successeur n'a lieu qu'après la mort du premier, qui règne à vie, sauf s'il est destitué pour manquement grave.

Au plan scientifique, la notion de transmission traverse diverses disciplines, qu'elles soient humaines et sociales, ou non. Elle est centrale en histoire qui étudie les faits et événements du passé et en transmet le récit aux générations présentes et futures. Elle est présente en sciences de la communication et de l'information où l'information est précisément l'objet de la transmission d'un sujet ou d'un groupe à un autre. La notion intéresse aussi la psychologie, notamment autour de la question de la transmission psychique (Robert, 2003). La transmission est mobilisée par la sociologie, par exemple autour des concepts d'«habitus» et de «capital culturel, économique ou social» (Bourdieu). En sciences de l'éducation, la transmission s'inscrit dans le débat sur l'apprentissage et l'acquisition du savoir (transmission versus construction du savoir, par exemple), tandis que la science politique la mobilise pour décrire le passage (démocratique ou non) du pouvoir. Par ailleurs, la transmission renvoie, en droit, au transfert de propriété qui obéit à des règles.

En dehors des sciences humaines et sociales, la transmission traverse d'autres disciplines telles que la physique, la biologie, ou encore la médecine. En physique, elle renvoie au passage de forces d'un point à un autre ou d'un objet technique à un autre. Nous en trouvons une illustration dans le cas du moteur qui entraîne un générateur de courant électrique: il le fait tourner en lui transmettant une force mécanique et lui permet ainsi de produire de l'électricité. En biologie, la transmission renvoie au passage des gènes des ascendants aux descendants, transmission non exempte de risques puisque le patrimoine génétique transmis peut comporter des gènes porteurs de malformations, de maladies, ou susceptibles d'en favoriser. La médecine traite, elle, les effets de la transmission biologique, d'ascendants à descendants ou entre êtres constitués.

On le voit, la notion de transmission apparaît socialement et scientifiquement transversale. Comme le laisse entrevoir ce qui précède, elle peut avoir pour objet le savoir et le pouvoir. Essayons d'abord d'examiner le couple transmission et savoir.

## **Transmission et savoir**

### **Du savoir**

Que signifie cette notion de savoir si centrale pour l'être humain ? Quel (s) lien (s) avec celle de connaissance ? Legroux (1981) définit le savoir comme une interface entre l'information, qui est sociale, extérieure au sujet et transmissible, et la connaissance, qui est personnelle et non transmissible. Le savoir s'inscrit, selon cet auteur, dans un processus information-savoir-connaissance : transmise au sujet, l'information devient savoir pour celui-ci qui se l'approprie et peut la transformer en connaissance ; inversement, par un effort de réflexivité sur sa connaissance, le sujet peut produire du savoir communicable à un large public et qui devient ainsi information. Mais le savoir n'est-il pas plus personnel que la connaissance puisqu'il est l'«ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu grâce à l'étude et à l'expérience» (Dictionnaire actuel de l'Éducation, 2005) ? Beillerot (1994) le suggère qui définit le savoir comme «ce qui, pour le sujet, est acquis, construit ou élaboré par l'étude ou l'expérience». Grize (1996) aussi, qui considère que les

«savoirs sont les acquis d'un individu et lui appartiennent», ils sont «ce qu'il connaît du monde et lui permet d'agir sur lui», tandis que «les connaissances apparaissent directement liées aux choses et indirectement reliées à un sujet». Le Ny (1994) souligne cette orientation vers l'objet de la connaissance puisqu'il définit la connaissance comme «une représentation mentale correspondant de manière adéquate à une partie ou à un aspect de la réalité», et, plus largement, comme l'«ensemble de ces représentations».

Reste que la notion de savoir demeure polysémique. Elle renvoie à des réalités relevant de registres aussi variés que l'expérience (savoir d'expérience), l'enseignement (savoir scolaire), la science (savoir scientifique)...lorsque ce n'est pas à des niveaux différents de pertinence tels que le local (savoir local) ou l'universel (savoir universel). Le pluriel point ici qui suggère une pluralité de savoirs et autant de sources, de modes d'acquisition, de légitimités et de statuts.

Cette polysémie apparaît dans l'ouvrage collectif *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (Barbier dir., 1996). Le titre suggère la distribution sociale des savoirs entre deux polarités: la théorie et l'action. Cette bipolarisation renvoie à la traditionnelle et prégnante opposition entre théorie et pratique, laquelle plonge ses origines dans la pensée grecque (Latour, 1996).

Pour dépasser cette bipolarisation, Barbier (1996) propose une reconfiguration définitionnelle intéressante de la notion de savoir. Il repère deux zones sémantiques: le champ des «savoirs objectivés», qui appartient à la même zone sémantique que la culture, les règles et les valeurs; et le champ des «savoirs détenus» (relatifs à des composantes identitaires) qui correspond à la zone sémantique des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes et des professionnalités. Au sein de la première zone, les savoirs objectivés peuvent être définis «comme des énoncés propositionnels faisant l'objet d'un jugement social se situant dans le registre de la vérité ou de l'efficacité». Ces savoirs énoncent une représentation du réel (ils disent quelque chose sur le réel) mais aussi une correspondance entre cette représentation et l'objet représenté. Dans la seconde zone, les savoirs peuvent être définis comme «des composantes identitaires indissociables d'un agent individuel ou collectif supposé en être le support». Il s'agit de réalités dont l'on «infère la présence à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions».

Une telle définition du savoir peut, selon nous, être retenue. Le savoir scolaire, que nous utilisons comme analyseur du rapport pouvoir et savoir dans le contexte djiboutien, appartient alors à la zone des savoirs objectivés.

Qu'ils soient objectivés ou détenus, les savoirs, on le voit, sont d'origine sociale. Ils ont une signification sociale qui s'éclaire à la lumière de leurs contextes d'apparition et de développement, contexte d'apparition colonial pour le savoir scolaire à Djibouti. Les savoirs sont-ils alors socialement transmissibles ?

### **Le savoir, objet de transmission**

Transmettre du savoir, voilà qui renvoie au champ de l'éducation. Dès les origines, qu'il s'agisse d'Afrique, d'Occident ou d'ailleurs, l'éducation est un phénomène vertical, allant des parents aux enfants. De même qu'ils transmettent la vie à l'enfant, il apparaît naturel aux parents de lui transmettre leurs acquis culturels et cognitifs. C'est le cas à Djibouti et en Afrique (Moumouni, 1998). En dehors de certains établissements islamiques, l'éducation africaine consiste historiquement (et encore aujourd'hui dans de nombreuses contrées) en une transmission informelle et verticale. Mais la transmission y fonctionne de manière moins élitiste qu'en Occident : au jeune Africain, le savoir est transmis au même titre que les règles, la culture et les valeurs. Même si certains savoirs sont réservés à certaines catégories d'individus au nom de la division sociale du travail.

A Djibouti, l'éducation formelle (ou scolaire) est une création coloniale française, pédagogiquement inspirée du modèle métropolitain, modèle transmissif car «pour l'essentiel,

au cours des siècles, l'éducation, les savoirs, les règles de vie, les valeurs ont suivi la ligne de la verticalité» en Occident (Bonicel, 2010). L'enseignant, qui s'incarne dans la figure du maître, est censé transmettre le savoir, et l'élève supposé le recevoir de lui en classe. L'école coloniale djiboutienne, dont la qualité et l'offre de parcours sont bien en deçà de celle métropolitaine, transmet à une minorité de colonisés du savoir formel dont le contenu est formaté à des fins de domination (Mouralis, 1984, p59). Ce modèle transmissif traverse les générations à Djibouti, de sorte qu'il nous est personnellement appliqué en école coloniale. Nous le pratiquons aussi plus tard comme enseignant.

Cependant, le modèle transmissif n'est pas à l'abri de la critique ni des idées nouvelles. Très tôt déjà, Socrate donne le ton avec sa maïeutique et cherche, non à transmettre du savoir, mais à en faire accoucher ceux qu'il rencontre. Puis, de Comenius aux pédagogues de l'École nouvelle, la réflexion sur l'apprentissage s'exerce, se nourrissant des progrès de la science. «L'éducation qui trop souvent dans le passé n'était qu'une routine, un ensemble d'usages traditionnels, est devenu un objet de science qu'il faut étudier et explorer à la lumière des conceptions et des théories les plus récentes», écrit Compayré (1880, p. 482).

Il est notamment reproché à la pédagogie de la transmission mécaniste ou en première personne (Lerbert, 1978) de négliger les dimensions psychologiques et sociologiques de l'apprentissage, d'être coupé de la vie réelle, ou encore de manquer de créativité et de peu motiver les élèves. De là, l'importance accordée par les pédagogies actives à l'apprenant et à son implication.

C'est avec l'essor de la psychologie scientifique<sup>1</sup> qui fait de l'apprentissage l'un de ses thèmes majeurs (Bourgeois, 2006, p21) que se développe la réflexion pédagogique. Elle favorise ainsi l'émergence et le développement des théories de l'apprentissage. Du structuralisme de Wundt à la Gestalt psychologie (psychologie de la forme) en passant par le fonctionnalisme de Dewey et le behaviorisme de Thorndike et Watson, les paradigmes se multiplient. Le fonctionnalisme, le behaviorisme et la Gestalt psychologie, tous trois nés en réaction au structuralisme, vont coexister, s'approfondir et se disputer pour penser l'apprentissage humain. Le modèle behavioriste finit par dominer en Amérique du Nord dès l'entre-deux-guerres, tandis que la Gestalt psychologie rencontre plus de succès en Europe. Surtout, cette psychologie de la forme inspire des approches telles que le constructivisme qui va marquer l'éducation. D'où cette question nôtre:

### **Savoir : objet de construction plus que de transmission ?**

A côté de la psychologie cognitive et des théories de l'information, apparaît le constructivisme. On le doit à Jean Piaget, biologiste, psychologue du développement et épistémologue suisse (1896-1980). Piaget définit sa théorie comme une troisième voie, entre la *Gestalt* et le béhaviorisme. Il rejette le béhaviorisme qui ne prend pas en compte l'activité cognitive du sujet dans ses interactions avec l'environnement et reproche à la *Gestalt* de ne pas assez s'intéresser ni à la genèse des structures cognitives (les connaissances) que le sujet mobilise pour traiter l'information, ni aux conditions qui permettent à ces structures de se transformer au cours de l'interaction. La psychologie de l'éducation doit à Piaget deux apports importants. Le premier est que l'on ne peut pas tout apprendre à n'importe quel âge : il décrit les différents stades du développement de l'intelligence, identifie les compétences cognitives propres à chaque stade du développement, compétences qui conditionnent les apprentissages à ce stade. Deuxième apport, Piaget développe la théorie de l'équilibration qui montre comment l'individu acquiert de manière progressive ces différentes compétences cognitives et passe ainsi d'un stade à l'autre de son développement. Cette théorie peut être considérée comme une théorie de l'apprentissage (Bourgeois, 2006, p. 30). De fait, pour

---

1 C'est du laboratoire que crée Wilhelm Wundt en 1879 à Leipzig que l'on fait dater la naissance de la psychologie scientifique (Bourgeois, 2006).

Piaget, l'apprentissage est pour l'essentiel le processus par lequel des connaissances mobilisées par le sujet pour faire face à une situation se transforment au cours de l'interaction de ce sujet avec son environnement. L'apprentissage se produit lorsque, dans une situation donnée, les connaissances initiales que mobilise le sujet pour faire face à cette situation s'avèrent inopérantes, parce que la situation est totalement inédite ou qu'elle contredit les connaissances initiales. Il s'ensuit un conflit cognitif. Le sujet essaie de rétablir l'équilibre de deux manières: ou il tente d'ajuster la situation perturbante à ses connaissances initiales et alors il n'apprend pas, ou il transforme ses connaissances initiales pour s'adapter à la situation et se produit alors un apprentissage.

Pour autant, la notion de transmission ne disparaît pas de la pensée éducative. Si elle n'est plus le modèle pédagogique, elle demeure prégnante chez de nombreux éducateurs. Dans la pratique, elle domine à Djibouti. Elle domine aussi dans le secondaire français (Beauvais, 2003). Plus, y compris chez les courants pédagogiques les plus novateurs, la classe ne se conçoit pas sans quelque tiers maîtrisant le savoir à acquérir (Vygotsky). Au fond, l'apprentissage ne relève-t-il pas d'une démarche co impliquant transmission et construction ?

En tout cas, les chercheurs en éducation, prenant acte de la complexité de l'humain, tendent à privilégier, non plus les grands modèles généraux, mais des approches éclairant des aspects spécifiques du processus d'apprentissage dans un contexte donné (Bourgeois, 2006).

Du couple transmission et savoir, passons à présent à celui de transmission et pouvoir.

## **Transmission et pouvoir**

Commençons par expliciter la notion de pouvoir avant d'interroger sa transmissibilité.

### **Du pouvoir**

La réflexion sur le pouvoir est très ancienne. Elle remonte jusqu'à l'Antiquité. Des philosophes tels que Platon, Aristote, Cicéron, Thomas d'Aquin, Thomas Hobbes, ou encore Bertrand Russel, y ont réfléchi. Ainsi, le pouvoir est pour Hobbes (1651) un «moyens présent d'obtenir quelque bien apparent futur», tandis que Russel (1938) le définit comme la «capacité à produire un effet recherché». Cet intérêt des philosophes pour le thème du pouvoir ne signifie pas qu'il reste l'apanage de la philosophie puisque d'autres sciences humaines et sociales s'en sont saisies.

Ainsi, en psychologie, le pouvoir désigne, à un niveau général, la capacité de l'individu de modifier intentionnellement l'environnement (Ric). La psychologie sociale précise cette définition du pouvoir (ou du pouvoir social), soit en termes d'influence, soit en termes de caractéristiques de relation. En termes d'influence, le pouvoir désigne la capacité d'un individu de modifier intentionnellement les jugements, attitudes et comportements d'autrui. La seconde définition prévaut lorsqu'un individu ou un groupe social a du pouvoir sur un autre en exerçant un certain contrôle sur les résultats des actions entreprises par celui-ci. On dit alors qu'il existe une relation d'interdépendance asymétrique entre individus ou groupes.

L'économie, elle, définit le pouvoir en termes de pouvoir d'achat du revenu. Il devient alors la quantité de biens et de services que l'on peut acquérir avec le revenu (Dictionnaire des Sciences économiques, 2007).

Pour sa part, le politiste Robert Dahl (1957) définit le pouvoir d'un individu A sur un individu B comme : «la capacité de A d'obtenir que B fasse quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'intervention de A». Une telle capacité d'influence peut aussi s'interpréter comme la capacité de A d'obtenir que B s'abstienne de faire quelque chose.

Cette définition devenue classique de Dahl, qui est aussi sociologue, correspond à l'idée qui émerge très souvent de la littérature sociologique (De Coster, Badwin-Legros,

Poncelet, 2006). Ainsi Crozier et Friedberg (1992 (1977), p.65) la retiennent en avançant que «quel que soit son type, c'est-à-dire ses sources, sa légitimation, ses objectifs ou ses méthodes d'exercice, le pouvoir –au niveau le plus général- implique toujours la possibilité pour certains individus ou groupes d'agir sur d'autres individus ou groupes».

Pour intéressante qu'elle puisse paraître, cette définition appelle quelques remarques. D'abord, elle ne précise pas si l'influence de A sur B est volontaire ou involontaire, alors que des auteurs tels que Max Weber font de la volonté (l'intention) un élément central de la notion de pouvoir. Weber définit le pouvoir comme «toute possibilité de faire triompher à l'intérieur d'une relation sociale sa propre volonté en dépit des résistances» (1922 (1971), t. 1, p.56). Ainsi, la relation de pouvoir entre le colonisateur français et le colonisé djiboutien (ou africain) est clairement marquée par l'intention du premier d'imposer sa volonté au second. Ensuite, la définition de Dahl ne semble pas intégrer l'hypothèse où B fasse quelque chose qui ne soit pas conforme à ce que A attend de lui. Elle suggère aussi un caractère absolu de l'influence de A sur B alors que cette influence n'est pas libre de facteurs tels que le contexte et la nature de la relation entre A et B. Ainsi, tel colonisé peut tirer du pouvoir de sa connaissance du milieu et des coutumes locales dans sa relation avec tel colon se retrouvant en terre inconnue. De même, tel interprète autochtone n'est pas sans pouvoir face à tel anthropologue ou sociologue étranger qu'il assiste dans une recherche empirique sur un groupe local. Enfin, dans la complexité des rapports humains, B n'est pas toujours démuné de pouvoir face à A. Le colonisé peut toujours se rebeller contre le colonisateur. A l'échelle d'un pays, cela peut même aller jusqu'à l'indépendance nationale.

De fait, le pouvoir est moins l'attribut ou la propriété d'un acteur social que la propriété des relations entre acteurs (De Coster, Badwin-Legros, Poncelet, 2006). C'est un phénomène fondamentalement relationnel (Crozier et Friedberg, 1992 (1977) puisqu'il ne peut se manifester et se développer que dans une relation sociale.

Dès lors, le pouvoir peut se définir comme la capacité, la possibilité, sous-tendue par une intention, d'obtenir quelque effet dans une relation sociale, sans garantie d'y parvenir compte tenu du risque d'imprévisibilité inhérente à la conduite d'autrui.

Avançons à présent pour interroger la transmissibilité du pouvoir.

### **Transmissible, le pouvoir ?**

Interroger la transmissibilité du pouvoir amène à s'interroger sur ses sources. En effet, le pouvoir n'existe pas ex nihilo, il procède de sources qui peuvent être de plusieurs ordres. Crozier et Friedberg distinguent quatre sources de pouvoir : la compétence, l'information, le capital de relations avec l'environnement et les règles. D'autres auteurs y ajoutent les ressources financières et symboliques (De Coster, Badwin-Legros, Poncelet, 2006). Nous voyons, pour notre part, une septième source de pouvoir dans la contrainte physique, comme par exemple sous la colonisation à Djibouti.

La compétence renvoie aux savoirs détenus, y compris les titres les attestant et l'expérience. Concernant l'information, qu'elle soit source de pouvoir, se conçoit aisément. Peut-on raisonnablement décider sans information minimale ? «Information disponible, décision possible», dit un dicton djiboutien pour souligner le pouvoir de décision que l'information confère. Les relations avec l'environnement sont, elles, celles qu'un acteur social entretient avec un autre acteur détenant du pouvoir. Cela renvoie au capital social de Bourdieu, soit «l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles liées à la possession d'un réseau de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance» (1979). Pour leur part, les règles au sens large sont celles qui régissent les rapports sociaux. Elles relèvent du droit qui fonde ainsi le pouvoir qu'elles confèrent (Weber, 1971 (1922)). Du reste, le pouvoir tiré des règles permet, à certains niveaux de responsabilité (chef d'entreprise, décideur politique...), de créer de nouvelles règles et du nouveau pouvoir.

S'agissant des ressources financières, l'on peut sans peine imaginer, dans ce monde extrêmement monétisé, qu'elles soient source de pouvoir. L'argent permet un pouvoir économique et, par toutes sortes de procédés, une influence sociopolitique. Quant à détenir des titres honorifiques, c'est signe de reconnaissance et d'influence. Enfin, le travail colonial forcé peut illustrer le pouvoir par la contrainte physique.

Or, ces ressources apparaissent transmissibles : compétence (la réflexivité peut rendre le savoir détenu communicable), information, règles (à travers la transmission d'une fonction d'autorité, par exemple), moyens financiers, relations avec l'environnement et autre contrainte physique<sup>2</sup>. Le pouvoir qu'elles fondent, aussi.

Nous venons de l'entrevoir en évoquant la compétence, le pouvoir ne semble pas non plus sans liens avec le savoir. Quels sont ces liens ?

### **Savoir et pouvoir : quels liens ?**

D'abord, le pouvoir comme capacité d'agir dans une relation sociale, peut procéder des savoirs détenus. Les capacités, connaissances, compétences, les aptitudes, attitudes et professionnalités que détient le sujet lui permettent d'agir sur le monde. Elles lui confèrent un pouvoir qu'il peut utiliser dans divers champs. A Djibouti, comme ailleurs en Afrique, le colonisé scolarisé utilise les savoirs acquis pour trouver un emploi et un revenu dans le système colonial. C'est même la finalité de l'école coloniale que de fournir des auxiliaires indigènes (Mouralis, 1984, p80). A leur tour, cet emploi et le revenu qu'il génère sont source de pouvoir pour le scolarisé. Il peut soutenir financièrement proches et moins proches, leur rendre de menus services auprès de son employeur ou de ses réseaux, intervenir pour leur trouver du travail. Plus largement, le fait de savoir lire, écrire et parler la langue du dominateur et d'avoir une certaine connaissance du système de domination, n'est pas sans impact sur les relations entre scolarisés et non-scolarisés autochtones. Les premiers se retrouvent en position haute par rapport aux seconds (Flahaut, 1978).

De fait, à travers l'école et son savoir formel, apparaît à Djibouti, comme ailleurs en Afrique, une nouvelle élite indigène sur laquelle s'appuie le colonisateur. Ses membres sont employés civils ou militaires de l'administration, travailleurs du secteur privé, exploitants agricoles, artisans, commerçants, ou, plus rarement, professionnels libéraux. C'est dans les rangs de cette élite urbaine qu'émergent les dirigeants politiques indigènes et futurs gouvernants des États africains à venir. Les politiciens djiboutiens en vue sous les institutions de la fameuse loi-cadre Defferre de 1956 (loi n°56-619 du 23 juin 1956), du nom du ministre d'Outre-Mer de l'époque, sont des anciens élèves de l'école coloniale auxquels s'ajoutent quelques auto-didactes francophones. Ainsi, Mahamoud Harbi Farah, premier autochtone élu à la tête du conseil de gouvernement avec le titre de vice-président (la présidence est détenue par le gouverneur français) et première figure djiboutienne de l'Indépendance, Ahmed Dini Ahmed, l'un de ses successeurs à la tête de l'exécutif local et futur dirigeant indépendantiste, ainsi que Hassan Gouled Aptidon, premier président de la République de Djibouti, sont passés par l'école coloniale, même s'ils se sont auto-formés après. L'actuel et second chef de l'État djiboutien depuis l'Indépendance, Ismaël Omar Guelleh, qui a hérité du pouvoir comme de l'aversion pour la démocratie de son prédécesseur, est lui aussi issu de cette école et de l'administration coloniale.

Ailleurs, en démocratie occidentale, pour exercer son métier, l'acteur politique utilise, outre ses qualités personnelles telles que le charisme, s'il en a, les savoirs détenus. Il lui faut, en effet, pour convaincre les électeurs, non seulement une capacité à être en phase avec les demandes sociales et à articuler un projet politique mobilisateur, mais aussi des compétences

en communication, des attitudes et autres aptitudes à mettre en scène sa personne et ses idées. D'où le recours à l'informatique, à Internet et aux médias plus traditionnels telles que la télévision et la radio, ce qui suppose des savoirs, qu'ils soient détenus par le politicien lui-même ou par des tiers.

Autre champ de pouvoir, le sujet engagé dans une activité de production de biens et services mobilise ses capacités, aptitudes, connaissances, compétences et autres tours de main professionnels. Il recourt à des attitudes dont l'expérience lui a enseigné l'efficacité en telles ou telles circonstances. D'où, à Djibouti comme ailleurs, l'importance accordée, dans ce champ, aux savoirs détenus. Les dirigeants y voient un moyen de maximiser le pouvoir individuel et collectif de leurs employés au service des objectifs poursuivis: produire à moindre coût, satisfaire les clients, affronter la concurrence et accroître les marges bénéficiaires s'il s'agit d'une activité marchande... De même, les travailleurs, dont les savoirs détenus sont un critère de recrutement, d'affectation et de rémunération, ne sont pas sans quelque idée du pouvoir qu'ils tirent de ces savoirs. L'ouvrier qui fabrique des pièces exerce un pouvoir de transformation du réel qu'il n'aurait probablement pas sans les savoirs qu'il détient.

Ce rapport entre pouvoir et savoir peut encore se repérer dans d'autres champs. Il en va ainsi pour le champ de la recherche scientifique, celui de la création artistique, ou pour le champ du sport. Chercheurs, artistes et sportifs usent des savoirs qu'ils détiennent pour exercer leurs activités.

Bien entendu, même adossé à des savoirs détenus, le pouvoir n'est pas certain de l'effet visé, du fait de la part d'imprévisibilité liée à toute relation sociale. Ainsi, un contremaître a beau être compétent, détenir des savoirs et vouloir exercer le pouvoir que ceux-ci lui donnent, sans parler de son pouvoir hiérarchique, pour obtenir tels ou tels résultats des ouvriers qu'il encadre, il ne pourra pas y parvenir sans la collaboration de ces derniers. Les prescriptions ne font pas le résultat, car il y a toujours une marge d'incertitude dans une relation sociale, même si elle est asymétrique. Il y a toujours un risque qu'autrui, malgré tout, ne réponde pas à ce qui est attendu de lui, et c'est précisément en cette «zone d'incertitude» que réside son pouvoir (Crozier et Friedberg).

Certes, l'on peut toujours imaginer une situation où un individu agit seul sur le monde. Par exemple, le cas du solitaire pasteur nomade djiboutien qui, pour se nourrir, utilise ses tours de main et les connaissances acquises sur son milieu physique de vie, peut être avancé. Mais, même dans ce cas, les relations sociales passées de notre pasteur ne sont pas étrangères à ses savoirs et donc à son pouvoir. De plus, absence de relation sociale ne signifie pas absence d'interaction avec le milieu physique, ni absence de relation à soi. Il suffit que les pluies viennent à manquer, que le milieu naturel s'assèche, ou que la personne elle-même tombe malade, pour que son entreprise échoue. C'est dire si la relation (sociale ou on) est consubstantielle au pouvoir.

Cependant, pour repérables qu'ils soient, les liens entre savoirs détenus et pouvoir d'agir sur le monde, n'épuisent pas les rapports entre pouvoir et savoir.

Les savoirs objectivés, pour reprendre l'expression de Barbier, sont aussi source de pouvoir dans la mesure où le sujet puise en eux ses connaissances, du moins en partie. Parce qu'ils sont formalisés et communicables, qu'ils procèdent du champ de la recherche ou d'autres champs comme l'expérience, le sujet peut s'approprier ces savoirs objectivés et les transformer en savoirs détenus. Ils entrent alors dans son patrimoine identitaire et lui donnent du pouvoir d'action ou renforcent un pouvoir d'agir dont il dispose déjà. Ainsi, en République de Djibouti<sup>3</sup>, en France ou ailleurs, l'élève en parcours scolaire, l'étudiant en telle filière universitaire, l'adulte en formation, accèdent, selon des modalités qui peuvent varier d'un

---

3 L'éducation formelle, qui porte des séquelles de son passé colonial, connaît des difficultés à Djibouti et appelle, selon nous, un débat national de refondation.

contexte à l'autre, à des savoirs objectivés.

Plus, cet élève, cet étudiant, cet adulte peuvent à leur tour produire de la connaissance, c'est-à-dire des savoirs objectivés. Ils le font à partir de leurs acquis (savoirs détenus), lesquels sont constitués de leurs connaissances, capacités, aptitudes, compétences, attitudes et professionnalités. C'est un processus en boucle d'extériorité-intériorité-extériorité qui unit les deux types de savoirs. Cela renvoie à ce que Edgar Morin appelle le principe de récursivité (1986) : savoirs détenus et savoirs objectivés (et transmissibles) se produisent, se perpétuant mutuellement.

De la même manière, les liens entre savoir et pouvoir ne sont pas à sens unique. En effet, le pouvoir n'est-il pas au principe même du savoir ? Est-ce que, dès les origines, la production et le développement des savoirs n'obéit pas largement à des considérations de pouvoir ? Pour Michel Serres cité par Bruno Latour (1996), ce n'est pas un hasard si l'obsession de la théorie, dont l'un des secrets est de tenir à la fois un grand nombre de cas, naît chez les Grecs. Ce peuple est numériquement moins important que les empires voisins tels que celui perse ou l'Égypte. De plus, il est en proie à des guerres civiles incessantes qui ne l'aident pas à s'affirmer. Il a donc peu de chances de se hisser à un niveau de puissance comparable à celle des Égyptiens ou Perses. Certains brillants esprits grecs trouvent alors la parade pour renverser les rapports de forces avec les empires: la théorie et la primauté des formes, des idées, sur les réalités physiques. Lisons Latour (1996) : «Thalès au pied des Pyramides est écrasé par la masse pesante comme les cités grecques par la puissance perse ou l'ancienneté de l'Égypte. Mais qu'il invente un théorème et le voilà capable, par la comparaison de l'ombre projetée par sa canne avec celle de l'intimidante pyramide, sans en faire l'ascension, de calculer la taille, le volume, non seulement de cette pyramide dite Kéops mais de toutes les autres. Ce miracle, il faut bien le comprendre, est autant mathématique que politique. Personne d'autre qu'un petit peuple dominé de toutes parts ne peut s'intéresser à ce renversement des rapports de forces qui lui fait préférer l'Idée, la Forme à tout le reste. Il faut pour cela une culture, une obsession particulières, et l'on ne peut jamais parler de la force des théories, de leur puissance, sans rechercher quels sont les rapports qu'il s'agit, grâce à elles, d'inverser».

En tout cas, grâce à leur goût pour la théorie et aux théories qu'ils ont construites, les Grecs ont exercé, en Europe et via celle-ci dans le reste du monde, une influence intellectuelle et culturelle sans commune mesure avec leur importance démographique et géographique. Si l'on considère la politique comme l'art du possible, la théorie aura rendu possible le difficilement pensable pour la Grèce: s'imposer du haut de sa «petitesse».

Par ailleurs, la détention du pouvoir, en termes politique, économique ou social, peut faciliter l'acquisition d'un capital social, économique ou culturel, au sens de Bourdieu. A son tour, ce capital peut, pour soi et les siens, faciliter l'accès au savoir ou à un surcroît de savoir. Ainsi, l'enfant issu d'un foyer à faible pouvoir économique de Djibouti, d'un autre pays d'Afrique ou d'une banlieue pauvre d'Occident, n'a pas les mêmes chances d'accès au savoir qu'un enfant de famille économiquement et socialement privilégiée qui l'inscrit dans les meilleures écoles et lui offre les meilleures conditions d'études.

Ces quelques liens repérés entre pouvoir et savoir, et peut-être d'autres susceptibles d'apparaître au fil de nos travaux de thèse, suggèrent que la transmission de l'un peut aussi être la transmission de l'autre. Voilà qui nous amène à conclure.

## **Conclusion**

Pouvoir, savoir et transmission sont trois catégories au cœur des questions humaines et sociales. La notion de transmission peut se définir comme le fait de faire passer ou de passer d'une personne à une autre, d'un lieu à un autre. Elle peut porter sur un objet matériel ou

symbolique. La transmission est une notion transversale qui traverse divers champs sociaux et scientifiques. Elle peut porter sur le savoir comme sur le pouvoir, à Djibouti comme ailleurs.

Pour sa part, la notion de savoir peut être définie suivant deux zones sémantiques: le champ des «savoirs objectivés», c'est-à-dire «des énoncés propositionnels faisant l'objet d'un jugement social se situant dans le registre de la vérité ou de l'efficacité», champ qui appartient à la même zone sémantique que la culture, les règles et les valeurs; et le champ des «savoirs détenus» (relatifs à des composantes identitaires) qui correspond à la zone sémantique «des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes et des professionnalités». Savoirs objectivés et savoirs détenus ont un rapport de type récursif au sens d'Edgar Morin : ils se produisent et se perpétuent mutuellement. Les savoirs objectivés sont socialement transmissibles.

La notion de pouvoir, elle, peut être définie comme la capacité, la possibilité, sous-tendue par une intention, d'obtenir quelque effet dans une relation sociale, sans garantie d'y parvenir compte tenu du risque d'imprévisibilité inhérent à la conduite d'autrui. Le pouvoir est moins l'attribut ou la propriété d'un acteur social que la propriété des relations entre acteurs. Toute «zone d'incertitude» dans une relation sociale est source de pouvoir pour l'un ou l'autre des acteurs engagés dans la relation. Le pouvoir est susceptible de transmission.

Pouvoir et savoir entretiennent des liens, de sorte que transmettre du savoir à un sujet c'est aussi lui transmettre du pouvoir, à condition que le sujet transforme ce savoir en acquis mobilisable. Inversement, transmettre du pouvoir c'est transmettre des possibilités de savoir. A Djibouti comme ailleurs.

### Références bibliographiques

- Baechlier J, 1978, *Le pouvoir pur*, Paris, Calman-Levy
- Barbier J.M, (dir), 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF
- Beauvais M, 2003, «Savoirs-enseignés», Paris, Editions l'Harmattan
- Beillerot J, 1994, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan
- Beitonne A, Cazorla A, Dollo C et Draï A, 2007 (2002), *Dictionnaires des Sciences Économiques*, Paris, Armand Collin, 2ème édition
- Bonice M.F, 2010, *Entre Mémoire et Avenir, Essai sur la transmission*, Paris, Editions du Palio
- Bourdieu P et Passeron JC, 1964, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Minuit
- 1970, *La reproduction : Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit
- Bourdieu P, 1980, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit
- 2003 (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Edition de minuit
- Bourgeois E (dir), 2006, *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF
- Braud Ph, 1985, *Du pouvoir en général au pouvoir politique* in M. Grawitz, J. Leca (éd.), *Traité de science politique*, Paris PUF Vol 1, 335-393
- Compayré G., 1992 (1977, 1800), *Histoire de la pédagogie*, Paris, Paul Mellottée Éditeur, 29ème édition
- Crozier Michel et Friedberg Erhard, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Le Seuil
- Dahl R, 1957, *The concept of power*
- De Coster M, Badwin-Legros B, Poncelet M, 2006, *Introduction à la sociologie*, Bruxelles, Éditions De Boek
- Dictionnaire actuel de l'Éducation, 2005, 3<sup>ème</sup> édition, Montréal, Editions Guérin
- Flahaut F, 1978, *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil

- Geertz C, 1986, *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF
- Grize JB, 1996, In *savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris PUF, p. 119
- Hobbes T, 1651, *Leviathan*, London
- Latour B, 1996, In *savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris PUF, p. 138,139
- Legroux J, 1981, *De l'information à la connaissance*, Paris, Maurecourt, Mésonnance
- Le Ny, JF, 1994, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan
- Lerbert G, 1978, *L'éducation démocratique*, Paris, champion
- Malglaive G, 2003, *Savoirs de l'expérience*, in *Savoirs n°1*, pp72-76, Paris, L'Harmattan
- Morin E, 1986, *La Méthode III, La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil
- Moumouni A, 1998 (1964), *L'Education en Afrique*, Paris, Présence africaine
- Mouralis, B, 1984, *Littérature et développement*, Paris, Silex/ACCT.
- Oberlé Ph et Hugot P, 1985, *Histoire de Djibouti, des origines à la République*, Paris, Présence africaine.
- Ric F, 2011 (1991), *Le pouvoir* in *Dictionnaire de psychologie* sous la direction de Doron R et Parot F, Paris, PUF, 3ème édition
- Robert P. La transmission psychique au carrefour de l'individuel et du groupal in *Dialogue* 2/2003 (n° 160), p.11-16
- Russel B, 1938, [Power: A New Social Analysis](#), London, George Allen & Unwin
- Vygotsky L, 1985 (1933), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales
- Weber M, 1963 (1922), *Économie et société*, Paris, Éditions 10/18
- 1971, *Economie et société*, Paris, Editions Plon