



---

# FORMATION À DISTANCE ET DÉVELOPPEMENT

---

EDU 6014

La filière de progrès et le transfert  
des connaissances

# LA FILLIÈRE DE PROGRÈS ET LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

## Mise en contexte

Ce texte met de l'avant le concept de filière de progrès et traite des mécanismes de transfert des connaissances. Il s'agit là d'un concept déjà utilisé dans le contexte de l'économie du développement, mais que nous allons devoir travailler ensemble et faire progresser.

La toile de fond de cette réflexion est certes celle de l'économie du savoir qui désigne, en général, un nouveau mode de développement reposant sur l'innovation, la maîtrise et le traitement de l'information.

Une nouvelle dimension de l'économie s'impose à nous par une accélération du rythme de l'innovation, par une production de plus en plus collective des savoirs, par une croissance massive de leur diffusion et par les effets de l'acquisition de ces connaissances par le plus grand nombre sur la croissance économique et... le développement. Or, force est de constater qu'il y a bien des manières de gérer la dynamique née de cette nouvelle approche économique.

On distingue :

- l'**approche rationaliste** qui analyse les transferts de technologie comme processus dissociant la connaissance théorique de la connaissance pratique;
- la **conception cognitive** qui est celle retenue pour ce cours et qui met l'accent sur la connaissance cognitive, qui valorise les compétences et la connaissance contenues dans les « objets » du transfert et qui marie la « connaissance théorique » à la « connaissance pratique »;
- l'**approche organisationnelle** sur laquelle nous allons fortement nous appuyer dans la mesure où elle procède de la précédente en l'étendant au collectif et met l'accent sur le contexte dans lequel s'opère le transfert.

Cette façon de raisonner nous conduira, chemin faisant, à ouvrir le champ de nos réflexions et de nos interventions à la dimension culturelle ou culturaliste de la gestion des savoirs.

La culture peut être définie comme un ensemble d'hypothèses fondamentales qu'un groupe donné a inventé, découvert ou constitué en apprenant à résoudre ses problèmes d'adaptation externe et d'intégration interne. Ces hypothèses ont été suffisamment confirmées dans l'action de sorte qu'on puisse les considérer comme valides, et donc les enseigner à tout nouveau membre du groupe, en les présentant comme la manière appropriée de pouvoir, penser et sentir les problèmes de l'action collective<sup>1</sup>.

1. E. E. Schein, « Organizational Culture », *American Psychologist*, vol. 45, n° 2, 1990, p. 109-119.

Dans ce contexte, le transfert de connaissances comporte trois dimensions, comme nous le rappelle le professeur Yvon Pesqueux du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) :

- « une dimension sociale qui met en vis-à-vis confiance et engagement d'une part, pouvoir et dépendance de l'autre;
- « une dimension socio-constructionniste qui tient compte de la dimension culturelle et sociale de l'apprentissage avec la référence à la notion de "pratique";
- « une dimension cognitive qui va mettre en avant la notion de "traduction", où les intermédiaires vont occuper une place importante<sup>2</sup>. »

« C'est ainsi que J. Hilaricus, en se focalisant sur le processus de transfert, met l'accent sur trois phases en interrelations<sup>3</sup>:

1. « la formalisation (de la connaissance à transférer) avec des référents tels que la définition d'un plan de transfert;
2. « la démarche coopérative;
3. « la notion de phase pilote et l'élaboration des supports, la combinaison (avec les connaissances existantes) dont les référents sont la formation des collaborateurs, le plan d'adoption, la construction des outils de diffusion et de formation et la sensibilisation des collaborateurs et l'intériorisation avec l'adaptation locale de la connaissance transférée, la mise en œuvre, la détection des premiers problèmes et l'improvisation/formalisation qui en résulte<sup>4</sup>. »

Telle sera la démarche que nous allons adopter et adapter ici.

## Le concept de filière de progrès : une démarche à construire et à promouvoir

Nous définirons le concept de filière de progrès ainsi : l'ensemble des acteurs, des institutions et des processus qui interagissent et participent au transfert des connaissances dans un contexte socio-économique finalisé et organisé dans un but précis.

Cette définition – qui est sans doute condamnée à évoluer – nous permet de décrire, en première analyse et dans sa globalité, l'ensemble des mécanismes, des flux et des acteurs, ainsi que la gouvernance que ces derniers assurent en matière de gestion des savoirs et de transfert des connaissances, dans le contexte d'une société donnée et plus précisément dans certains espaces (territoires, domaines, filières, etc.) plus limités de leur développement.

Cette approche nous conduira à déterminer :

- a) les limites de l'espace sur lequel nous allons travailler;

---

2. Y. Pesqueux, « L'économie du savoir : transfert de connaissances et de compétences », manuscrit de l'auteur publié dans « Transfert de connaissances », Fès, Maroc, 2009, p. 18. Récupéré de [http://halshs.archives-ouvertes.fr/view\\_by\\_stamp.php?halid=udlafqdiu0d0isnl3s6ijjnek2&label=SHS&langue=en&action\\_todo=view&id=hal-00509674&version=1&view=extended\\_view](http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?halid=udlafqdiu0d0isnl3s6ijjnek2&label=SHS&langue=en&action_todo=view&id=hal-00509674&version=1&view=extended_view)

3. J. Hilaricus, Transferts de pratique intra-organisationnel : le cas de cinq entreprises multinationales françaises et de leur filiales du Brésil, thèse CNAM – Université des Antilles et de la Guyane, 2009.

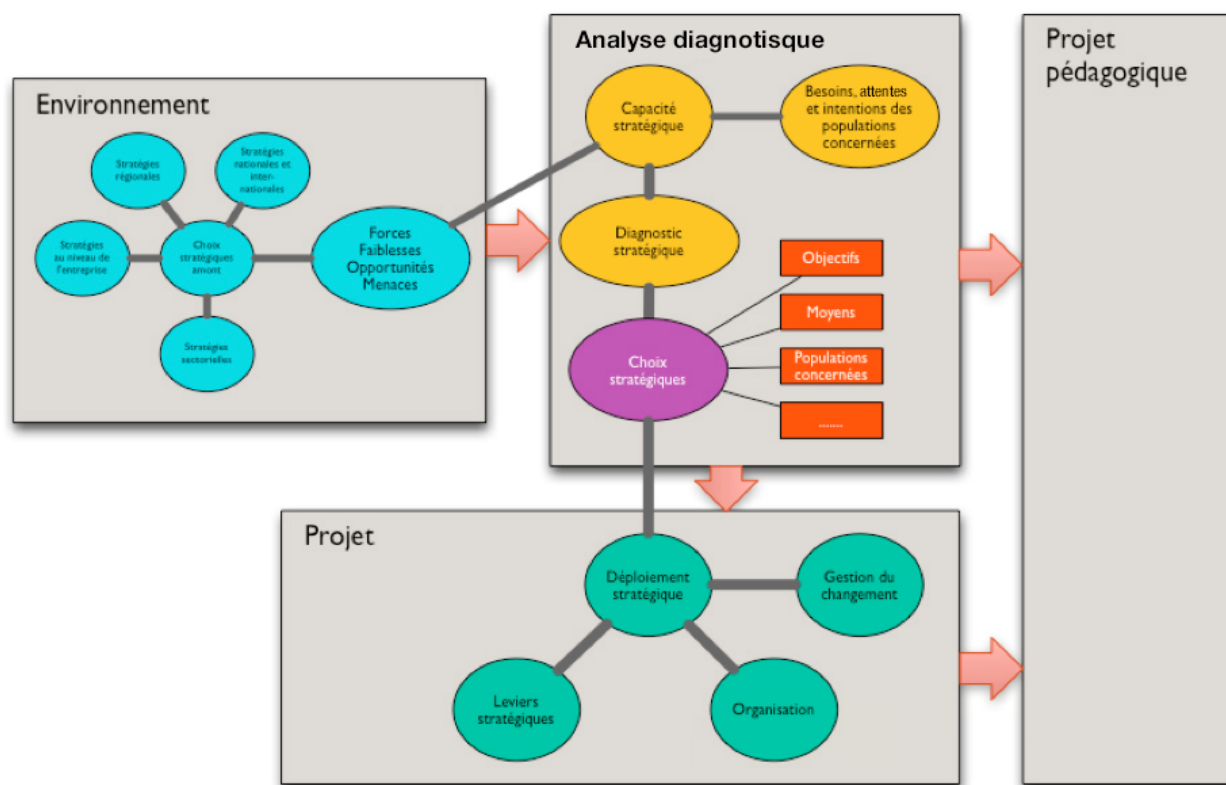
4. Y. Pesqueux, *loc. cit.*

- b) les acteurs concernés, leurs attentes, le contexte dans lequel ils évoluent, leur vision du monde qui les entoure, leur culture et leurs croyances, etc.;
- c) la manière dont s'opère le transfert des savoirs, les canaux empruntés, comment sont produites, stockées et diffusées ces connaissances, la nature des flux, les mécanismes de contrôle de l'information, etc.

*Le concept d'espace et de filière*

Dans notre démarche, nous avons choisi de lier l'agir et l'apprendre. Il est donc essentiel de positionner le plus clairement possible l'intervention de formation que l'on envisage de réaliser dans un contexte très précis. S'agit-il d'un territoire? d'un projet de développement? d'une filière? d'un secteur d'activité économique ou d'une communauté particulière?

Nous analyserons plus loin les étapes qui mènent à l'élaboration du projet pédagogique sur lequel nous allons travailler et qui sont reprises dans le schéma suivant.



**Étapes de développement d'un projet pédagogique**

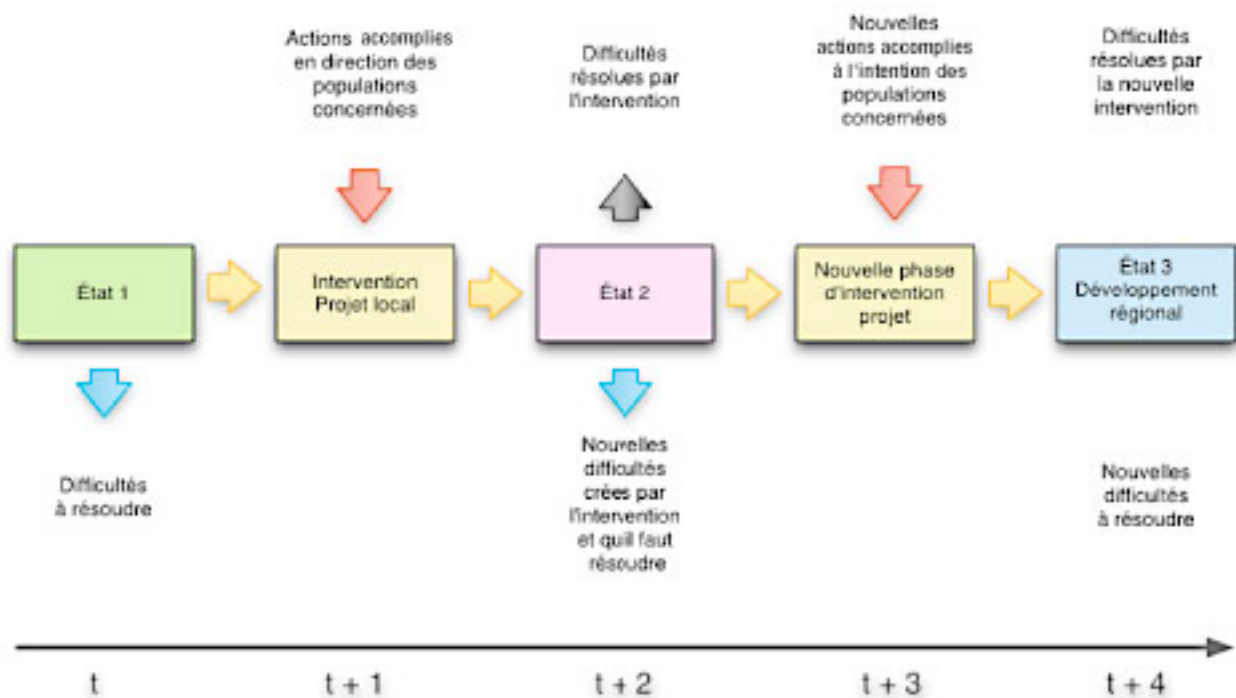
Nous avons examiné préalablement la question de l'identification des besoins. Ces démarches supposent que l'on s'attache au départ à une situation bien cadrée et que notre espace d'intervention soit ainsi clairement identifié. Dans le cas de l'école que nous avons retenu pour illustrer nos propos sur les filières de progrès, nous allons définir notre action dans un projet très précis : l'introduction de la culture attelée dans une région précise de l'Afrique de l'Ouest. Vous trouverez ce cas en guise de conclusion.

### La séquence et la dynamique de développement

En choisissant de transformer son environnement, une société se transforme elle-même. Ce faisant, le « développement » devient tout à la fois un processus créatif et destructif. C'est par lui que la société surmonte peu à peu les obstacles qui entravaient sa marche en avant. Mais c'est aussi à cause des changements induits par le développement que sont apparues de nouvelles difficultés.

C'est ainsi qu'évoluent nos sociétés. La question fondamentale demeure cependant le degré de maîtrise et la capacité de faire des choix stratégiques que ces sociétés peuvent avoir par rapport à leur devenir, faisant la différence entre un changement subit et un développement voulu. C'est sur ce plan que la dimension éducative, prise dans un sens large, est appelée à jouer un rôle essentiel.

C'est ce que nous allons tenter d'illustrer de manière empirique dans cette partie du cours en partant du schéma suivant :



Le point de départ de l'action accomplie correspond au temps  $t$  de l'échelle de temps. C'est le moment où débute notre intervention. Nous verrons plus loin dans le cours comment, avec les populations concernées, réaliser une « analyse diagnostique » de la situation en portant une grande attention à la manière dont ces dernières les perçoivent et les analysent. Cette situation va révéler une grande masse d'informations qui nous seront précieuses. Elle va aussi permettre de faire ressortir un certain nombre de difficultés que le projet va devoir contribuer à résoudre en s'appuyant, entre autres, sur des actions de formation et d'animation.

Ces actions de développement vont permettre, au cours de la période  $t + 1$ , de résoudre en partie les blocages de l'« État 1 », diagnostiqués par les populations et retenus comme les difficultés à résoudre en priorité.

Mais, comme nous l'avons souligné, ces interventions ne sont pas neutres, et les changements qu'elles vont engendrer conduisent à la naissance d'un nouvel état : l'« État 2 ». Elles vont générer de nouveaux équilibres, mais elles risquent, malheureusement, d'engendrer de nouveaux équilibres et de soulever de

nouvelles difficultés. Malgré tous les efforts déployés pour minimiser ces effets collatéraux, il n'est pas possible d'imaginer que de telles transformations puissent avoir lieu sans remise en cause du passé. Pour être positif, observons que certaines de ces remises en cause peuvent s'avérer salutaires. C'est ainsi que des changements générés par le projet et en particulier par les actions de formation peuvent contribuer à remettre en cause des rapports de force et des phénomènes de domination, et permettre à des catégories de la population, dominées dans l'ordre ancien, de s'émanciper (le cas des femmes, par exemple). Dans d'autres situations, l'avenir peut se construire plus solidement sur les bases du passé et donner du sens et de la force à l'avenir (le cas d'une société qui, sans renier son passé, accepte et gère sa modernité). Dans d'autres domaines enfin, mieux vaudra faire table rase de ce passé et repenser son avenir sur des bases renouvelées.

Nous voici rendus au temps  $t + 2$  de notre schéma, à partir duquel l'histoire se répète en prenant souvent une dimension de moins en moins locale par le jeu d'une ouverture sur le monde.

En analysant ce schéma qui illustre bien la démarche que nous apporte le concept de « filière de progrès », on prend conscience des deux points importants suivants :

- Le premier concerne les actions de formation elles-mêmes. On y perçoit bien que ces dernières ne peuvent plus, dans un tel contexte, procéder d'une démarche de type « offre » (j'enseigne et je reproduis ce que j'ai appris), comme c'est le cas dans une approche rationaliste qui dissocie le contenu enseigné et le terrain. On constate aujourd'hui les dégâts qu'une telle vision impose à un nombre important de nos étudiants dans les pays du Nord. Mais cela est encore pire dans les pays du Sud qui reproduisent ce qui n'a pas fonctionné chez nous et, qui plus est, dans un contexte pour lequel ces formations n'ont pas été conçues. Cette vision n'adhère pas non plus à la philosophie du modèle unique par laquelle chaque société est soumise aux mêmes trajectoires et doit appliquer les savoirs et surtout les recettes qui ont réussi aux autres. Enfin, elle suppose d'être très ouverte aux savoirs locaux (approche coopérative).
- Le second découle de la dynamique de ces actions de formation. Se pose donc d'emblée la question fondamentale de sa « gouvernance ». En effet, un système de formation qui se veut en permanence en phase avec les besoins du terrain, dans la mesure où ces derniers évoluent sans cesse, doit être, dès sa conception, doté d'une architecture, de mécanismes et de personnel adaptés. Il doit aussi disposer d'instances de pilotage à même d'anticiper les changements à venir, de faire remonter les attentes du terrain et surtout d'impulser à l'ensemble les bonnes orientations. Il doit enfin être conçu de telle manière que dans son fonctionnement interne et dans l'esprit qui l'anime, il dispose des moyens et de la souplesse permettant cette adaptation continue dans le contenu, les outils et les approches pédagogiques.

Dans la section suivante, nous reviendrons sur cette question en démontrant que ce que l'on observe en général sur le terrain va totalement à l'encontre de ce qu'il conviendrait de faire.

### *La question des intervenants et de la gouvernance*

Lorsqu'on intervient dans le cadre d'une action de formation, on a bien souvent l'illusion que ce que l'on va transmettre constitue un acte isolé. Or, l'information que nous nous apprêtons à transmettre va atteindre une cible déjà très sollicitée. C'est particulièrement vrai dans nos sociétés modernes où les sources d'information et les outils de formation ont été multipliés à l'infini par l'accès à la toile. Mais, d'une certaine manière, c'est aussi vrai dans des sociétés plus traditionnelles et, en apparence, moins « connectées », où les actions

de formation risquent d'être mises en concurrence avec les savoirs traditionnels, avec les informations véhiculées par le groupe, la famille. Notons aussi que, dans ces sociétés, l'ouverture sur l'extérieur se fait à grande vitesse, bouleversant de manière encore plus radicale leurs assises et leurs fonctionnements, au moyen de la télévision et même d'Internet. (Pour s'en persuader, il suffit de visiter sur le terrain le réseau de plus en plus fourni de cafés Internet et de petites boutiques branchées.)

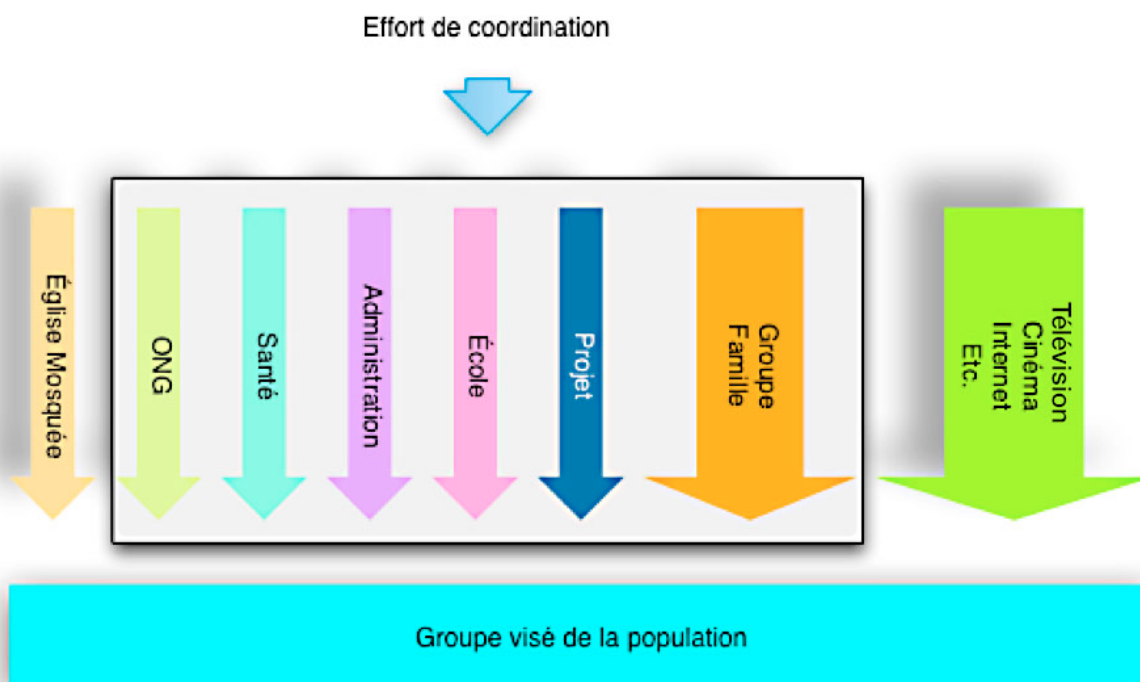
Mais, ce qui est encore plus saisissant, c'est le nombre impressionnant d'actions de formation menées en parallèle, sans aucune coordination et parfois en contradiction, par les différents ministères, au moyen des projets, par les sociétés d'État et par les ONG. Il est difficile d'imaginer l'effet déstabilisant, voire d'« autostérilisation », de telles politiques sur des individus qui, la plupart du temps, n'ont rien demandé et qu'on est bien rarement venu consulter en vue de connaître leurs besoins et leurs attentes.

Dans un contexte où le développement et les actions réalisées sur le terrain exigent des compétences pluridisciplinaires, une démarche de formation ne peut faire l'impasse sur une telle dimension, et seuls un travail de développement et une démarche de formation transdisciplinaire et coordonnée peuvent être jugés acceptables par les populations concernées et leur être profitables.

Partons du schéma suivant qui décrit une situation vécue par un groupe d'individus donné, cible d'une série d'actions de formation non coordonnées.



La première étape du travail nous conduira à nous interroger sur le positionnement de nos actions d'intervention – au départ limitée au projet – et de voir s'il n'existerait pas des possibilités de coordination avec les autres structures impliquées dans le développement de la région. La deuxième étape consiste à étudier la manière dont il est possible d'associer ces partenaires aux actions de formation et, dans la mesure du possible, comment faire une place dans ces actions aux « chargés des savoirs traditionnels ».



Le schéma ci-dessus illustre le cas où cette coordination est assurée par une structure qui regroupe les utilisateurs et les pourvoyeurs de ces actions éducatives. Cette structure peut avoir pour rôle d'assurer la concertation entre les « porteurs » d'actions éducatives eux-mêmes et entre eux et leurs destinataires. Dans la pratique, cette concertation apporte une amélioration à la cohérence et à la qualité des programmes en cours. Toutefois, comme elle n'est pas contraignante, cette amélioration demeure relativement limitée. Beaucoup plus rare, mais radicalement plus intéressante, une démarche qui vise à coordonner dans une démarche fondamentalement pluridisciplinaire et collective peut être envisagée. Elle suppose alors une véritable volonté de mise en commun des moyens et une révision en profondeur des approches et des programmes. Elle suppose aussi, au delà d'un espace politique de concertation, l'existence d'une structure opérationnelle de gestion des opérations de formation coordonnée.

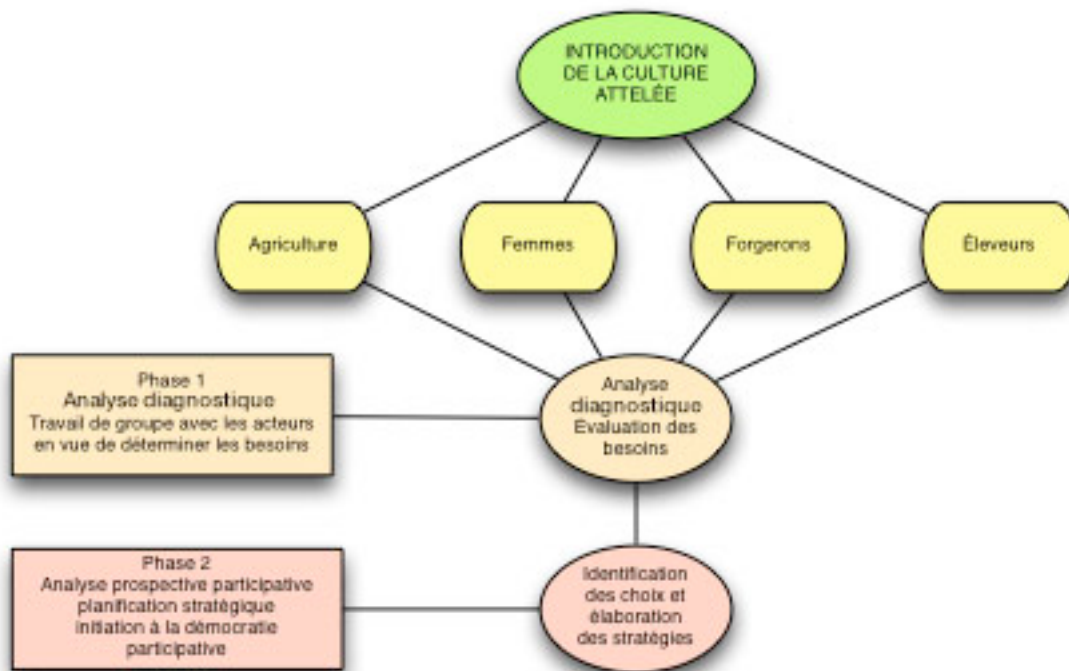
### **Une illustration : le cas de l'introduction de la culture attelée en Afrique de l'Ouest**

Ce projet, maintenant ancien, présente l'avantage d'être bien documenté et de nous offrir une étude de cas particulièrement riche en enseignements et en connaissances. Il concerne de manière déterminée un territoire, des populations clairement identifiées et directement concernées (agriculteurs, femmes, enfants, éleveurs et forgerons), une société villageoise bien établie, fortement organisée et qui possède d'importants savoir-faire et de solides traditions. Il a l'avantage de nous placer dans le contexte d'une problématique de développement qui bouleverse en profondeur les systèmes sociaux, les processus techniques et les dynamiques économiques de création de valeur et de partage existant dans les villages de la région d'Afrique de l'Ouest concernée.

En étudiant ce cas d'école, il nous sera possible de prendre la pleine mesure de cette force à la fois destructrice et créatrice que peut être le développement, lorsqu'il est bien maîtrisé par ceux et celles qui sont concernés en première ligne, ainsi que de mesurer combien la dimension « formation » apparaît vite comme

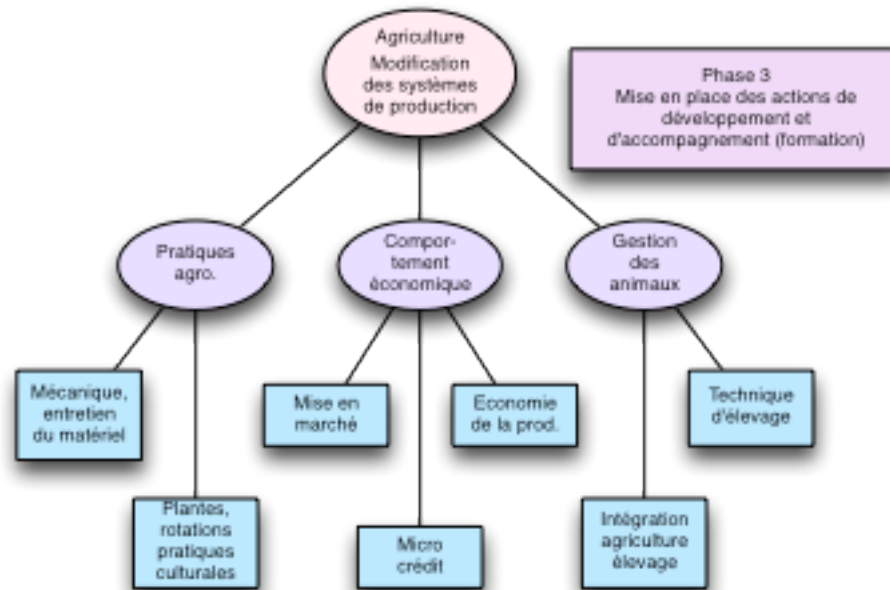


2. Le projet concernait plusieurs catégories de personnes, directement touchées par lui :

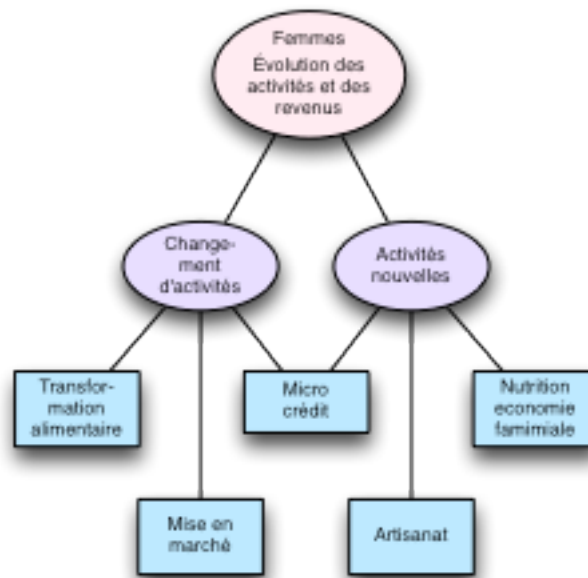


- Les agriculteurs sont, dans ce projet, concernés au premier chef dans la mesure où on leur propose de changer profondément leurs techniques et leurs systèmes de production. Pour eux, l'introduction de la culture attelée est un véritable bouleversement technologique.

Il faut qu'ils changent leurs pratiques agricoles. En effet, cette technologie les force à modifier leur calendrier de travail, à étendre leurs superficies en culture, à apprendre à élever et à nourrir des bêtes, à dresser leurs attelages, à utiliser la fumure ainsi produite et à entretenir le matériel alors qu'ils affichent un grand mépris de l'élevage, voire une hostilité contre lui. Il faut, en parallèle, qu'ils s'organisent pour commercialiser le surplus qu'ils vont ainsi mobiliser. De plus, ils vont devoir gérer économiquement leurs exploitations et commencer à y introduire de manière élémentaire le calcul économique dans la mesure où ils sont conduits à s'endetter pour acquérir animaux et matériel aratoire. Sans doute vont-ils devoir apprendre à écrire pour le moins de manière fonctionnelle. Nous reviendrons plus loin sur la vision qui est la leur du monde qui les entoure et sur la perception qu'ils ont de ce qui leur est ainsi proposé.



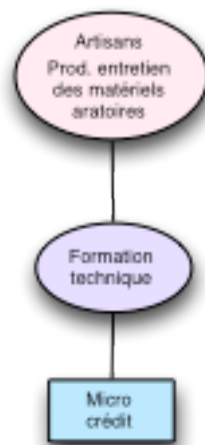
- Les femmes sont, ensuite, directement concernées, dans la mesure où l'usage de la culture attendue va les soulager de tâches dures et ingrates, mais va, dans le même temps, leur enlever des sources de revenu économique.



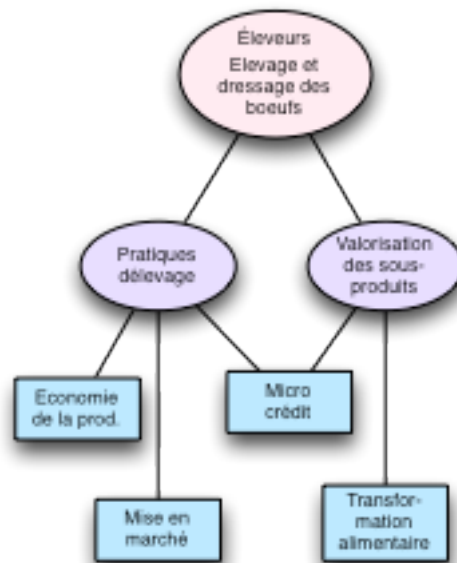
Tout le travail d'accompagnement va consister à voir comment répondre à leurs besoins en profitant du temps et de la disponibilité ainsi dégagée, et en comblant le manque à gagner que leur cause l'introduction de cette nouvelle technologie. Les pistes de travail sont assez claires pour l'intervenant extérieur : valorisation des surplus agricoles par la petite transformation alimentaire et mise en marché de cette production supplémentaire et de cette valeur ajoutée. Mais c'est à partir de l'expression de leurs besoins qu'il conviendra d'adapter les actions de développement et

les activités de formation. Tout en prenant en compte les contraintes et les pesanteurs sociales du milieu, car tout changement a des effets importants sur les rapports entre les individus d'une société et constitue un facteur de progrès comme une source de blocage.

- Les artisans forgerons sont aussi touchés par le projet dans la mesure où ils vont devoir apprendre à passer dans leur quotidien du travail de forge des *daba* et autres instruments traditionnels à la production de pièces et à l'entretien des charrues. La formation des forgerons est donc une composante de notre programme d'action qu'il ne faudra pas négliger. En l'occurrence et dans cette région, un travail important a été réalisé avec les artisans forgerons pour les former et pour les regrouper en coopératives. Sur cette base et avec l'aide des centres techniques de formation, la production d'un petit tracteur a même été tentée. Il s'agit du tracteur « pangolin », fabriqué à partir de pièces de récupération de petites camionnettes.



- Enfin, les éleveurs eux-mêmes au cœur de la production de la force de travail attelée avec qui les membres du projet devaient travailler à la sélection des bœufs de labour, régler les conflits entre agriculture et élevage et valoriser la production tout en fixant un peu plus l'élevage.



**Références bibliographiques**

Hilaricus, J. *Transferts de pratique intra-organisationnel : le cas de cinq entreprises multinationales françaises et de leurs filiales du Brésil*, Thèse (Ph. D.)CNAM – Université des Antilles et de la Guyane, 2009.

Pesqueux, Y. « L'économie du savoir : transfert de connaissances et de compétences », manuscrit de l'auteur publié dans « Transfert de connaissances », Fès, Maroc, 2009, p. 18. Récupéré de [http://halshs.archives-ouvertes.fr/view\\_by\\_stamp.php?&halsid=udlafqdiu0d0isnl3s6ijjek2&label=SHS&-langue=en&action\\_todo=view&id=hal-00509674&version=1&view=extended\\_view](http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=udlafqdiu0d0isnl3s6ijjek2&label=SHS&-langue=en&action_todo=view&id=hal-00509674&version=1&view=extended_view)

Schein, E. E. « Organizational Culture », *American Psychologist*, vol. 45, n° 2, 1990, p. 109-119.