



Colloque international  
**CANAL2013 - Circulations et appropriations des  
normes et des modèles de l'action locale**  
20-23 mars 2013 - Agropolis, Montpellier, France

**TYRANNIE DES MODELES OU SOUPLESSE DES PROJETS ?**

**LA QUESTION DU DEVELOPPEMENT**

**Tonneau Jean Philippe** Cirad UMR Tetis Montpellier

[Jean-philippe.tonneau@cirad.fr](mailto:Jean-philippe.tonneau@cirad.fr)

**Coudel Emilie** Cirad UR greenBelem Brésil

[emilie.coudel@cirad.fr](mailto:emilie.coudel@cirad.fr)

**Valette Elodie** Cirad UMR Tetis Montpellier

[elodie.valette@cirad.fr](mailto:elodie.valette@cirad.fr)

**Piroux Marc** Cirad UMR Tetis Belem Brésil

[Marc.piroux@cirad.fr](mailto:Marc.piroux@cirad.fr)

**Sabourin Eric** Cirad UMR Art-Dev Brasilia Brésil

[eric.sabourin@cirad.fr](mailto:eric.sabourin@cirad.fr)

**Chia Eduardo** Inra UMR Innovation Montpellier

[chia@supagro.inra.fr](mailto:chia@supagro.inra.fr)

**Résumé :** (arial 11, italique)

La notion de développement semble oblitérer, aujourd'hui, toute réflexion originale sur le futur du monde en mettant en avant les moyens (la croissance, la production de biens et de plus en plus la connaissance) et en oubliant les finalités qui pourraient être tout simplement l'idée de bonheur associé à la justice. Le projet de développement est devenu le principal mode de réflexion et d'action. Selon les initiateurs et les situations, le projet peut être un carcan, un outil du penser conforme et correct ou un outil de réflexion prospective pour répondre aux défis de l'innovation que pose le développement durable. La communication, à partir d'une analyse théorique (concept de modèle et projet), appliquée à deux expériences, une en France et une au Brésil, défend une conception du projet "questionnement", proche de la démarche scientifique. Les conclusions soulignent l'importance du renforcement de compétences dans des processus pédagogiques ouverts permettant des échanges de connaissances et de savoir-faire de l'ensemble des acteurs.

**Mots clés :** (arial 11) *modèle de développement, projet, développement territorial, apprentissages, Brésil, France*

## TYRANNIE DES MODELES OU SOUPLESSE DES PROJETS ? LA QUESTION DU DEVELOPPEMENT

### 1 INTRODUCTION

La difficulté de mettre en œuvre le développement durable dans les pays du Nord et du Sud est manifeste. La croissance ne crée jamais assez d'emplois. Le réchauffement climatique devient une évidence pour tous. Les pollutions se multiplient et posent des problèmes de santé publique. Les manifestations de l'exclusion s'imposent partout.

Les solutions "habituelles", celles liées à la croissance et au développement économique ne fonctionnent plus. Nos outils de pensée et nos idéologies font la preuve de leurs échecs. La notion de développement semble oblitérer, aujourd'hui, toute réflexion originale sur le futur du monde en mettant en avant les moyens (la production de biens et, de plus en plus, de connaissances) et en oubliant les finalités qui pourraient être tout simplement le bonheur ou le bien vivre.

Pour illustrer cette affirmation, Edgar Morin (Morin, 1990) utilise une métaphore : le développement a été conçu comme une locomotive, technique et économique, qui devait "conduire" le développement social et humain. Or, tous les jours, les faits démontrent que la croissance et le développement économique, toujours d'actualité, n'interdisent pas un sous-développement humain et social et ne garantissent pas la durabilité écologique.

En fait, au fil des décennies consacrées au développement, sa complexité est apparue. Pour Morin, la complexité est un mot problème et non un mot solution. Pour aborder le complexe, il faut le simplifier et le réduire à quelque chose de "simple", de structuré, d'ordonné et de maîtrisable. C'est tout l'enjeu du modèle, outil de représentation de la réalité.

Mais la définition de Morin met en exergue les limites de nos savoirs. Et il est parfois difficile d'accepter ces limites, cette "solution-zéro" face aux enjeux et à la gravité de la situation, face aussi à l'exigence du faire ? Cela explique que souvent derrière le modèle se profile souvent le projet. De manière ambiguë, le projet constitue à la fois, le principal mode de réflexion et d'action. " *Nos sociétés modernes sont devenues des "sociétés à projets". Les projets concernent autant les institutions (projet scolaire, projet d'établissement hospitalier, projet de loi, projet politique, projet de société...) que les individus, à tous les stades de la vie (du projet éducatif au projet de retraite, en passant par les projets professionnels, familiaux, existentiels....)*" (Boutinet, 1990).

Les définitions du terme projet sont multiples. Mais toutes reprennent deux notions, celle d'intentionnalité (un objectif à atteindre) et celle d'organisation. Projeter selon le Petit Robert, c'est "former l'idée de ce que l'on veut faire et des moyens pour y parvenir". L'AFNOR par la norme X 50-106 propose la définition suivante : « *Un projet se définit comme une démarche spécifique qui permet de structurer méthodiquement une réalité à venir. Un projet est défini et mis en œuvre pour élaborer la réponse au besoin d'un utilisateur, d'un client ou d'une clientèle et il implique un objectif et des actions à entreprendre avec des ressources données*».

En fait ces définitions traduisent des objectifs de nature très différente. L'un met l'accent sur le quoi et le pourquoi, l'autre sur le comment. Le quoi et le pourquoi facilitent la réflexion. Le comment oriente vers l'action. Bien sûr opposer les deux questions n'a que peu de sens. Mais la gestion de projet, le comment, par ses étapes obligées, semble parfois conduire la pensée là où elle est attendue, vers une certaine inévitabilité des choses. En constatant l'écart entre ce que l'on veut et ce que l'on est, le projet devient outil d'insertion et de rationalisation. Il est peu questionnant ou innovant en termes sociétaux.

Paradoxalement le projet et sa logique rationnelle (ce qui est fait l'est en pleine connaissance de cause en fonction d'une analyse des situations et des solutions potentielles...) deviennent un outil du penser conforme et correct. Le projet est alors incapable d'être outil de réflexion prospective et de répondre aux défis de l'innovation que pose le développement durable.

Bien sûr d'autres conceptions du projet existent. Le projet est alors, avant tout, l'occasion de questionner les valeurs et les pratiques et de redéfinir des nouvelles façons de travailler ensemble, etc. C'est de ce questionnement que peuvent naître l'innovation et la créativité. Mais à quelles conditions cette conception du projet peut-elle se mettre en place? A quelles conditions les méthodes et techniques du projet peuvent-elles favoriser les ruptures nécessaires à la mise en place du développement durable, c'est à dire favoriser la fabrication de nouveaux paradigmes et leur mise en œuvre ?

Pour répondre à cette question nous nous proposons de : i) construire un cadre analytique sur modèles, références et normes, ii) d'appliquer ce cadre dans l'analyse de projets de développement territorial au Nord et au Sud et iii) de proposer des démarches alternatives pour une autre utilisation du projet pour soutenir l'innovation. Nos études de cas portent sur le Nord et le Sud car nous sommes persuadés qu'au-delà des différences réelles de gravité des situations, aucune de nos sociétés ne maîtrise plus complètement son devenir, ses évolutions. *"Il n'y a pas de sociétés sous-développées mais des sociétés possédant à des degrés divers la maîtrise de leur régulation face à l'ajustement des besoins et des moyens"* (Colin R. 1978). C'est bien la capacité d'un projet à maîtriser le futur, en abordant la complexité des situations, qui est en jeu et que nous souhaitons évaluer. Et dans cette perspective, nous constatons, tant au Nord qu'au Sud, que les acteurs développent des nouvelles pratiques de concertation, inventent de nouveaux dispositifs de coopération, font émerger de nouvelles dynamiques partenariales et ainsi contribuent à ce que les projets soient des outils d'innovation.

## **2 LE PROJET ENTRE METHODES ET NORMES.**

### **2.1 Le modèle**

Un modèle est *"une représentation schématique de la réalité élaborée en vue d'une démonstration"* (Hagget, cité par Ferras 1998). Il permet de conserver un certain niveau de complexité tout en offrant une représentation organisée et simplifiée de la réalité, accessible à l'ensemble des acteurs participants à son élaboration. Le modèle est une réduction de la réalité.

Mais pourquoi faire ? Vieux débat entre Socrate et Platon. Socrate se considère comme un grand ignorant. Il prétend qu'il ne sait rien ; il n'a, par conséquent, rien à enseigner. Socrate propose une méthode qui consiste à apprendre avec les autres. Pour Socrate, l'éducation n'est pas un processus de transmission, d'imposition de normes, de contenus. C'est un processus de formation par lequel l'apprenant forge sa propre pensée et la justifie. Le moteur de cette construction, c'est la raison, le sens que l'apprenant donne raisonnablement à ses positions. L'éducateur n'est qu'un entraîneur. Il est là, par ses sollicitations et ses renvois, pour que, par le langage, la pensée se structure.

Platon considère que l'apport de Socrate est un échec (puisqu'il a été condamné), non pas dans ses fins (la raison) mais dans ses méthodes (faire appel à la raison). Pour Platon, la pensée sert de modèle idéal pour connaître et agir sur le monde sensible. Connaître, ce sera faire l'effort de s'arracher de la fascination des illusions et des apparences sensibles de la réalité pour accéder à la vérité, celle de la raison.

Ce vieux débat est réhabilité par Morin qui promeut la "réforme de la pensée" et qui propose une méthode qui *"excite l'esprit à élaborer des stratégies de connaissance"* (Morin, 2005) pour appréhender et, plus exactement, approcher la complexité.

Ce vieux débat nous permet d'analyser les pratiques dans le domaine du développement territorial dans les pays du sud.

## 2.2 Le carcan du projet de développement

La notion de développement depuis son invention en 1947 (discours de Truman aux Nations Unis) oriente l'action publique dans les pays du Nord et du Sud. La circulation des idées et des solutions d'action publique fait l'objet d'une importante littérature, dite des *policy transfer studies*. Ces travaux portent notamment sur les modalités de diffusion des modèles et des instruments d'action publique, sur leur adaptation éventuelle aux contextes locaux, sur les formes et le degré de leur diffusion, certains modèles restant au niveau des discours sans jamais toutefois être véritablement appliqués. Plus généralement, ces travaux s'intéressent à la "*dimension exogène de la fabrique de l'action publique et, plus précisément, à l'importance dans ce processus de phénomènes tels que l'imposition, l'influence, l'inspiration ou l'imitation*" (Delpeuch, 2009).

L'adoption de modèles tels que le cycle de projet, peut apparaître comme un transfert imposé, dans un contexte de mondialisation, défini avec un peu de provocation par Christian Bouquet comme le « *vaste mouvement contemporain de recouvrement du monde par des modèles considérés par les pays riches comme ayant vocation à l'universalité* » (Bouquet, 2007). Le projet et sa diffusion sous la forme du « projet de développement » sont ainsi largement tributaires d'une définition conçue et diffusée par les grandes institutions internationales de l'aide au développement, sans que cette imposition de normes ne garantisse un quelconque résultat positif.

L'analyse pose deux questions : celle d'un contenu alternatif, plus adapté aux défis du développement durable ; celle de la méthode. Du point de vue contenu, le projet n'est-il pas toujours porteur d'une vision néolibérale du développement économique, celle du capitalisme et de la logique de l'échange marchand (concurrence, compétition pour l'accumulation privée des profits). Comment sortir du paradigme de la croissance et plus encore de la compétitivité ? Comment penser un autre développement basé sur la complémentarité et faire en sorte qu'il n'y ait ni gagnants ni perdants ? Comment les projets peuvent-ils être supports de points de vue innovants sur les relations économiques et sociales en s'appuyant sur les pratiques et références au Nord comme au Sud, fondées sur les relations de réciprocité ?

Ces pratiques sont qualifiées de pré ou post capitalistes. Ceci explique que la théorie de la réciprocité est issue de l'anthropologie structurale (Lévi-Strauss, 1949 ; Temple, 1998) et de l'anthropologie économique (Malinowski, 1923 ; Polanyi, 1957). Cela explique que cette théorie de la réciprocité a inspiré les courants théoriques qui replacent les relations humaines de complémentarité et solidarité au centre du développement économique. Citons entre autres l'économie solidaire et plurielle (Laville, 2000, 2003 ; Castel 2006) qui inspire de nombreuses expériences alternatives.

Ces approches de la réciprocité posent la coopération au cœur de l'action publique et de la gouvernance territoriale. Nous abordons la question de la méthode. Toujours prônée, la participation se limite souvent à « *des échanges ritualisés au cours desquels les acteurs locaux ne font que valider, au mieux alimenter, les analyses et les choix faits par les agents extérieurs* » (Seck et D'Aquino, 2001). Le projet reste trop souvent celui d'une élite de techniciens et non celui de la population, des citoyens qui abandonnent leur droit à la décision. Les projets ne prennent que rarement en compte les rapports de forces et les voix "des sans voix".

Allal évoque même au Maroc et en Tunisie l'instrumentalisation de la participation, outils proclamé du renforcement de la démocratie, au service d'une pérennisation de fait du mode autoritaire de l'exercice du pouvoir (Allal, 2010). Certes des visions plus positives existent et soulignent que des marges de manœuvre existent. Elles résident dans des opérations de traduction et d'adaptation (Callon, 1986) menées par les acteurs locaux.

Certains auteurs les qualifient de « bricolage innovant » (Dumoulin et Licoppe, 2010), remettant en cause une stricte démarche d'importation de recettes pour proposer celle d'une démarche pragmatique d'innovation. En fait la question devient : comment les acteurs peuvent-ils se saisir des modèles promus par les autorités (le projet et son contenu, la participation, le développement durable) dans un contexte apparent de transfert imposé pour en tirer des innovations, par le jeu des adaptations et traductions nationales ou locales ? Plus précisément, dans le cadre de cet article, comment accompagner ces traductions et adaptations ? A quelles conditions les projets peuvent-ils se dégager, ou pas, de la rigidité des modèles promus ?

### **2.3 La spécificité du projet du développement territorial**

C'est bien par rapport à cette exigence que doivent être analysées les pratiques du développement territorial. Depuis la décentralisation, la question de la coordination des acteurs, pour décider et travailler ensemble, se pose avec de plus en plus d'acuité. Dans le même temps, on assiste à une perte de la capacité de régulation et de gestion de l'Etat qui se traduit, dans une certaine mesure, par une perte de légitimité.

Face à cette défaillance de l'Etat central, les acteurs locaux ont développé de nouveaux dispositifs, instruments, pratiques et modes d'association des institutions étatiques, des élus, des privés et de la société civile, non seulement pour la mise en application concrète des actions décidées ailleurs mais aussi pour la définition de ce qu'il convient de faire et de comment le faire. Peu à peu, au cours des 20 dernières années, les territoires sont devenus des laboratoires où de nouvelles formes de gouvernance ont été inventées et testées : coordinations d'utilisateurs d'une même ressource limitée, de différents usagers d'un même système environnemental (P. Rogers et al. 2003) mais aussi modes de gestion décentralisés (D. Saint-Martin, 2004). *L'Etat, les élus, les organisations professionnelles agricoles y cherchent de nouveaux rôles et de nouvelles légitimités* (J.-P. Billaud, 2000). *"Dans la nouvelle gouvernance, les acteurs de toute nature et les institutions publiques s'associent, mettent en commun leurs ressources, leur expertise, leurs capacités et leurs projets, et créent ensemble une nouvelle coalition d'action fondée sur le partage des responsabilités"* (F.-X. Merrien, 1998).

Le développement territorial relève d'une nouvelle conception de l'intervention de l'État, alliant des fonctions d'injonctions (normes et règles, celles aujourd'hui du développement durable) d'aménagement du territoire (investissements et équipements) et d'une animation pour le développement, suscitant et appuyant les actions locales (nouer de nouvelles solidarités, constituer des médiations permettant d'adapter les politiques générales aux spécificités locales).

### **2.4 Un projet d'apprentissage et d'éducation ?**

Le projet territorial est complexe. Les objectifs sont multiples et les intérêts des acteurs sont divers. Les dispositifs de coordination sont lâches et relèvent plus de la gouvernance que de la direction : favoriser l'action collective devient une priorité.

Selon Argyris et Schön (1978), cette dimension collective nécessite la construction de visions, de valeurs, de responsabilités et de savoir-faire collectif. Cette construction se réalise dans un apprentissage dit en double boucle<sup>1</sup> : de nouvelles informations permettent de développer une nouvelle perception des enjeux et des problèmes, menant à une nouvelle manière de les résoudre. Ceci signifie que les valeurs du groupe sont changées et de nouvelles routines émergent.

---

<sup>1</sup> L'apprentissage en simple boucle se produit dans un groupe quand de nouvelles informations sont acquises et transformées par un processus collectif d'interaction pour améliorer l'efficacité, en améliorant des routines existantes par l'exemple.

Plus récemment, quelques auteurs ont développé le concept d'apprentissage en « triple boucle » pour caractériser l'apprentissage se réalisant au niveau « sociétal ». Foldy et Creed (1999) considèrent qu'un tel apprentissage permet de remettre en cause les normes sociétales. Ce concept se rapproche de ceux développés dans la théorie de **la réciprocité éducative** en formation. Les relations pédagogiques symétriques engendrent des valeurs symboliques et non seulement des valeurs instrumentales (Labelle, 1996, Eneau 2005, Sabourin 2012).

En résumé, les projets balancent toujours entre carcan et autonomisation. Une des manières de se libérer des carcans est de développer des processus d'apprentissage. L'évaluation des projets de développement territorial peut donc se faire en prenant en compte la réalité des processus d'apprentissage et les conséquences que ces processus ont permis en terme de compétences : développement du capital humain, du capital social et du capital institutionnel ; capacité d'innovation et d'adaptation...

### **3 LE PROJET TERRITORIAL A L'EPREUVE DES FAITS.**

Constatons que le développement territorial au fil des ans s'est érigé lui-même en norme, en injonction aujourd'hui incontournable dans les questions de développement, au même titre que celle du développement durable et de la gouvernance. L'Etat central a même imposé le développement territorial dans les différents contrats de financement Etat-Région. Les modèles développés au gré d'expériences locales réussies ont été diffusés dans d'autres contextes, avec un succès différencié. Ceci remet, toujours et encore, au cœur des démarches de développement les questions de l'adaptation des dispositifs aux réalités locales et de l'association des acteurs aux démarches engagées.

Les deux expériences présentées tentent de démontrer comment a pu se réaliser l'adaptation d'un modèle générique, celui du projet de développement territorial et comment les acteurs ont pu se l'approprier en développant langage et visions communs.

#### **3.1 Le cas du syndicat Mixte du Pays Corbières et Minervois**

##### **3.1.1 Un contexte français de décentralisation**

Depuis les années 2007, le Conseil Régional de la région Languedoc-Roussillon, a mis en place un outil OCAGER (Opération Concertée d'Aménagement et Gestion de l'Espace Rural) pour aider les acteurs locaux dans leur travail d'aménagement du territoire et de développement économique.

Le syndicat mixte du Pays Corbières et Minervois qui regroupe 5 communautés des communes (Hautes Corbières, Région Lézignanaise, Canton de Lagrasse, Contrée de Durban Corbières, Massif de Mouthoumet), le département de l'Aude et 4 chambres consulaires dont 2 de commerce (Narbonne – Lézignan-Corbières – Port la Nouvelle et Carcassonne – Limoux – Castelnaudary), la Chambre des métiers et de l'artisanat de l'Aude et la Chambre d'agriculture de l'Aude a décidé dans son deuxième plan stratégique de faire de l'OCAGER son principal instrument d'action pour i) identifier des stratégies par filières afin d'en maintenir la valeur ajoutée, ii) concevoir et mettre en place un schéma cohérent d'utilisation des espaces en maîtrisant le foncier, l'urbanisation, etc., iii) se doter des outils de coordination, de planification des risques naturels en respectant et préservant l'identité et la ruralité des territoires.

##### **3.1.2 A la recherche d'un objet intermédiaire : le diagnostic territorial**

Le diagnostic territorial avait été pensé à la fois comme un instrument et un objet intermédiaire. En tant qu'instrument, il devait synthétiser des données statistiques et cartographiques importantes et fournir un outil de gestion pour les acteurs locaux et en particulier des « ingénieurs territoriaux ». En tant qu'objet intermédiaire, il devait permettre d'élaborer un langage commun à travers la fabrication d'une vision partagée du territoire (projet du pays).

Les objets intermédiaires sont l'ensemble des artefacts (matériels et immatériels) qui permettent aux acteurs engagés dans une situation (Girin 1990) ou action de construire du sens, d'identifier des objectifs, de fabriquer une vision commune (Vinck 1999 – 2009) et d'élaborer des règles. Il permet également de développer les apprentissages par explorations (Napoleone et Chia 2010).

Cependant, le travail réalisé et le contexte organisationnel n'ont pas permis d'atteindre ces objectifs. Des stratégies d'associés-rivaux et/ou de coopération (coopération versus compétition) se sont développées entre certaines institutions membres du syndicat mixte. Les équipes d'animation pluridisciplinaires et pluri-institutionnelles, prévues, n'ont pas pu se constituer et les commissions techniques ont peu ou pas fonctionné. Elles devaient développer certains aspects du diagnostic et travailler à l'élaboration de scénarios d'évolution (Chia et al 2010).

Un comité de pilotage avait été envisagé dans le travail de diagnostic, qui a été confié à un bureau d'étude ainsi que le prévoyait le financeur (Région). Ce comité de pilotage, composé par des représentants des institutions membres du syndicat et des chercheurs, avait pour rôle d'orienter le travail du bureau d'étude. Le comité devait aussi être un lieu où les différentes institutions pourraient élaborer un « modèle » de développement et d'intervention. Ce comité n'a joué que partiellement son rôle se contentant d'être à l'écoute du bureau d'étude, sans en discuter réellement les propositions, identifier les enjeux et les mettre en débat.

Les résultats du diagnostic territorial devaient être à la fois restitués et discutés. L'objectif était de valider et/ou améliorer l'analyse de la situation et de fabriquer une vision commune sur le devenir du territoire. La méthode de « scénarios » avait été retenue. Cette méthode prévoit d'accentuer certains traits de la situation afin de réfléchir aux conséquences de certaines actions ou de non-actions. Les réunions dans les villages choisis n'ont pas mobilisé un nombre important des producteurs et ceux qui se sont mobilisés n'ont pas représenté toutes les catégories des producteurs de la région. Les restitutions ont été faites parce qu'elles devaient être faites. Elles n'ont pas suscité débats, adhésion ou rejet.

La démarche n'a pu se dérouler comme prévu. Les principales difficultés ont été le manque de compétences des animateurs de la démarche et l'absence de participation. En effet, si réaliser un diagnostic ne pose pas de problèmes majeurs d'un point de vue technique le passage du diagnostic-norme, c'est-à-dire centré sur la production de résultats, de chiffres, des seuils, à un diagnostic-animation, moment et lieu pour fabriquer un langage commun, élaborer un projet commun n'est pas aisé. Il nécessite des compétences en animation, en élaboration de scénarios en production des synthèses...

Le diagnostic territorial a été une application de recettes, sans réelle implication des acteurs locaux et les institutions. Les compétences ont manqué, compétences de traduction pour garantir l'expression de l'ensemble des points de vue et non seulement de ceux qui ont le temps ou des intérêts à défendre, de ceux aussi qui sont obligés à participer de par leur statut ou leur fonction.

Néanmoins, l'OCAGER a permis aux acteurs du territoire de développer des apprentissages: apprentissages techniques comme l'utilisation des cartes pour discuter de l'histoire du territoire, identifier les pratiques communes et élaborer des scénarios d'évolution ; apprentissages organisationnels liés à la participation aux commissions locales, aux commissions techniques et la gestion de réseaux; apprentissages institutionnels surtout développés par les « ingénieurs territoriaux » dans leur travail avec les élus locaux.

Mais ces apprentissages simples n'ont pas permis l'autonomie des acteurs (l'apprendre à apprendre), acteurs qui n'ont pu repenser le territoire et les valeurs qui s'y associent.



## **3.2 Le cas de l'Université Paysanne au Nordeste du Brésil**

### **3.2.1 Le développement territorial au Brésil**

Depuis le début des années 2000, la notion de développement territorial, théorisée en Europe, est progressivement traduite en Amérique Latine en politiques territoriales (Perico et Ribero, 2005). Au Brésil, un Secrétariat du Développement Territorial (SDT) est créé en 2003 au sein du Ministère du Développement Agricole, puis renforcée en 2008, pour définir une stratégie de promotion du développement territorial. A partir de dynamiques locales déjà émergentes, 164 territoires pilotes ont été sélectionnés, pour y encourager la structuration de dispositifs territoriaux. Des guides théoriques et méthodologiques édités par le SDT (SDT/MDA, 2005a, b, c, 2006) cadrent les étapes du processus à suivre et définissent les modalités de la participation sociale. Une certaine marge de manœuvre est laissée aux conseils territoriaux constitués à part égale de membres de la société civile et d'élus locaux. Un articulateur territorial appuie et anime le processus. Les conseils doivent décider, entre autres, de l'allocation d'un budget annuel pour des infrastructures censées bénéficier au développement durable du territoire. La pertinence des investissements est évaluée grâce à un diagnostic territorial formalisé par un plan de développement et privilégiant une démarche de projet.

Des évaluations récentes révèlent qu'une faible partie du budget est utilisée et que le dispositif de gouvernance se heurte à de nombreuses difficultés, entravant son fonctionnement (Caniello et al, 2012). Les analyses montrent des raisons diverses à ces dysfonctionnements. L'un d'eux est le manque de compétences, à la fois pour imaginer des solutions adaptées au territoire et pour construire des dispositifs capables de gérer les infrastructures.

### **3.2.2 Les compétences d'abord : l'Université paysanne**

Faisant le constat de la nécessité de former des compétences locales, différentes universités ont proposé en 2003 de construire une Université Paysanne pour le Brésil. La première expérience pilote, l'UniCampo (Universidade Camponesa), a été lancée par l'UFCEG et le Cirad dans le territoire du Cariri de l'état de la Paraíba, un des territoires les plus arides du Nordeste brésilien (Caniello et al., 2003). L'objectif était de former de jeunes leaders paysans à définir eux-mêmes leurs projets et à pouvoir s'impliquer dans les politiques territoriales. Le processus pédagogique s'inspirait de Paulo Freire (Freire, 1974, 1996), s'appuyant sur deux lignes directrices : partir de la réalité des étudiants et construire toutes les connaissances par un dialogue d'égal à égal entre enseignants et étudiants (Caniello and Tonneau, 2006; Coudel et al., 2009). Le point de départ a été la déconstruction des modèles techniques ou de développement habituels, des discours normatifs, en incitant les étudiants à découvrir par eux-mêmes. Les cours interactifs, les débats, la recherche sur le terrain, mais également des ateliers de poésie ou d'artisanat, incitaient les étudiants à mobiliser leur propre créativité et savoirs. Dans un second temps, des disciplines plus classiques (comptabilité, portugais, rédaction de projet, technologies agricoles) les amenaient à rassembler toutes les connaissances créées en vue de les mobiliser dans des projets concrets (Coudel et Tonneau, 2010).

L'analyse anthropologique par les structures de réciprocité a été appliquée à l'évaluation de l'apprentissage social et institutionnel parmi les paysans-élèves et les enseignants de l'UniCampo (Coudel et Sabourin, 2005 ; Tonneau et Sabourin, 2004). Les résultats en termes d'acquisition de compétences et d'apprentissage social ou collectif expriment de manière claire, l'existence d'une production associée de valeurs éthiques et symboliques (respect, confiance, dignité...) mais aussi affectives (amitié, solidarité) à la production de valeurs matérielles ou instrumentales (techniques, connaissances, savoir-faire...), (Coudel et al, 2009).

Les élèves expliquent l'efficacité des apprentissages par l'importance :

- du *respect de l'autre* (élève ou professeur), de la *capacité d'écoute qui engendre la confiance au sein du groupe*;
- des *relations de réciprocité* avec d'autres professionnels ou acteurs sociaux et techniques (agriculteurs, artisans, poètes, artistes);
- de la *pratique collective du travail manuel dans les cours d'arts plastiques, y compris des professeurs*, qui a créé des relations horizontales entre pairs.

Les apprentissages les plus notables sont associés à des relations qui produisent des valeurs humaines et des sentiments importants : confiance (en soi et dans les autres), respect mutuel et reconnaissance de l'autre, sentiments de justice (la notion essentielle du droit et du devoir de « *prendre* » ou de « *donner* » la parole) ; responsabilité (envers les partenaires de la formation et envers la communauté ou l'organisation d'origine).

Le respect, la reconnaissance et l'amitié sont produits par le « face à face », relation symétrique et de parité entre acteurs. La confiance collective est produite par le *partage* au sein du groupe : partage de savoirs, apprentissages mutuels ou croisés, partage de responsabilités et solidarité.

La pédagogie de la formation a institué une relation humaine ouverte, dans le respect et l'humilité, entre formateurs et formés. L'enjeu n'était pas tant de produire ou de transmettre des connaissances, mais de créer les conditions de l'apprentissage, en redonnant dignité et parole aux paysans en formation. A l'UniCampo, on partage des savoirs, des opinions, des prises de consciences mutuelles, mais aussi des pratiques: exercices pédagogiques, visites d'étude, travaux manuels et artistiques (Sabourin, 2007).

Suite à la formation, 12 étudiants (sur 32) s'impliquent dans des dispositifs territoriaux, alors qu'un seul l'était avant la formation (Coudel, 2009). Les étudiants ont créé, au cours de la formation, une association pour porter les projets et les valeurs idéalisées (Coudel et al., 2008). Cette association a rapidement été perçue par les autres acteurs du territoire comme une menace, car les étudiants remettent en cause les procédures habituelles et cherchent à introduire leurs propres demandes (en tant que représentants directs des communautés d'agriculteurs) au sein du Forum Territorial promu par la SDT. Mais les étudiants ont proposé des projets adaptés au territoire, ce qui leur a conféré progressivement une légitimité auprès des autres acteurs.

### 3.2.3 La reconnaissance institutionnelle

Ce besoin de légitimité a inspiré une autre expérience, basée sur les mêmes principes, et menée dans le nord-est de l'Etat de Pernambuco et le sud de l'Etat du Piauí. Cette expérience a montré la nécessité de réfléchir non seulement à la construction des compétences, mais aussi à leur reconnaissance dans le cadre de dispositifs légitimes. La création préalable d'un espace collectif d'action, dans ce cas, un forum, puis un consortium inter-municipal, a été nécessaire pour élargir le domaine de compétences des acteurs et négocier avec le pouvoir politique. La légitimité de ces dispositifs s'est imposée dans des modifications des rapports de force entre société civile et politiques grâce à une institutionnalisation du processus, c'est-à-dire la création de valeurs et de normes partagées et reconnues (Piroux et al, 2010).

Le projet territorial a été un cadre structurant l'action et a permis, au travers du processus de formation et de mise en débat de déconstruire les projets-modèles (la révolution verte, la participation obligée, la rentabilité économiques des projets..) pour construire de nouvelles connaissances sur la réalité locale et à partir de là, inventer des solutions alternatives, à la fois d'un point technique (agro-écologie), sociale et institutionnelle.

#### 4 DISCUSSION ET CONCLUSION : POUR UN PROJET LIBERATEUR?

Les deux expériences nous ont permis de vérifier les hypothèses que nous avons formulées sur les conditions nécessaires pour qu'un projet de développement territorial devienne un outil pour repenser le futur, à savoir :

- La méthode doit être au service d'un processus de respect mutuel et d'échange des connaissances et des savoirs de l'ensemble des acteurs, quels qu'ils soient.
- Ce processus est un processus d'apprentissage où les formateurs sont autant des accompagnateurs que des facilitateurs d'échange. Ce ne sont pas des "passeurs de discours" ou de "vérités indiscutées".

Les deux expériences, et elles ont été choisies pour cela, illustrent deux contextes bien différents.

La première expérience a été celle de l'application de méthodes de développement territorial, d'abord un diagnostic, méthode imposée par un bailleur et mis en œuvre par un bureau d'études privé, soumis à des obligations de résultats et de moyens. Aucun des acteurs n'avait le loisir ni l'envie de bouleverser le jeu "institutionnel" de l'élaboration convenu du projet. Le diagnostic était une étape administrative et paradoxalement contraignante de l'obtention de financement ou même d'une simple reconnaissance institutionnelle. Le projet de développement territorial a été fait parce qu'il devait être fait en tant qu'exercice obligé, n'apportant aucun espoir de surprises ou de ruptures de l'ordre établi, celui des idées et des jeux de rôles. Le résultat obtenu est conforme à l'attente.

La seconde expérience est née d'une réponse de chercheurs à une sollicitation de l'Etat Fédéral. Le projet a été dès sa conception présenté comme expérimental. La liberté a été totale, les acteurs parlant même d'aventure du savoir. L'option de l'éducation, et non seulement de la formation, a mis en avant la réflexion sur les valeurs sociétales pour un projet, alternatif, d'abord et avant tout, par la manière de le construire. La notion de projet met ici en avant le "questionnement". La démarche est proche de la démarche scientifique et est inspirée des théories de "l'éducation libératrice" de Paolo Freire. L'option de l'éducation populaire, a permis le renforcement des compétences des acteurs, surtout dans leur capacité à s'exprimer, à prendre de l'assurance, à devenir des acteurs pleins et entiers, en un mot des citoyens.

Cette analyse nous conduit à identifier quelques éléments sur les conditions nécessaires pour que les projets et outils du développement territorial jouent le rôle d'innovation attendu.

Des compétences en animation et en facilitation sont indispensables. Au-delà de la maîtrise technique, les facilitateurs et animateurs doivent être d'abord persuadés de la capacité des populations locales à construire leur propre devenir.

Ce sont ces compétences et la qualité de l'accompagnement qui permettent un processus d'apprentissage faits de comportements innovants : questionner, savoir partager avec les autres (en écoutant et en parlant), apprendre des autres (ouverture à de nouvelles connaissances), impliquer de nouvelles personnes dans les réseaux de discussion, gérer les conflits...

Pour être possibles, ces processus doivent s'inscrire dans des environnements institutionnels "favorables". La démarche suppose la création de dispositifs légitimes. La recherche peut avoir un rôle essentiel dans une conception du développement par la recherche, acceptant que les situations de mal-développement n'aient pas de solutions connues mais exigent un investissement collectif. C'est une conception de science citoyenne (Ghorra-Gobin, 1993), capable de « reconnaître les individus effectifs et concrets comme auteurs de leur décision et capables d'une réflexion ou d'une maîtrise déterminante de leurs actions, quelles que soient l'époque et la situation. » (Bouilloud, 2000).

C'est une conception de la science et de la recherche qui doit être reconnue. Elle est parfois bien éloignée des impératifs de résultats donnés à la communauté scientifique, résultats qui s'inscrivent dans une continuité, celle du progrès scientifique et technique triomphant sans prendre en compte l'importance des changements de paradigmes nécessaires à la hauteur des crises qui se profilent.

## 5 BIBLIOGRAPHIE

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. *Organizational learning: A theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading (Massachusetts USA) 1978, 344 p.

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Addison Wesley, Reading (Mass). 1996.

ALLAL A., 2010, Les configurations développementistes internationales au Maroc et en Tunisie : des policy transfers à portée limitée. *Critique internationale*, vol. n° 48, n° 3, pp. 97-116.

BILLAUD, J.-P., 2000. "La gestion du territoire dans un cadre négocié : réflexions à partir du cas des marais de l'ouest." *Compte Rendu de l'Académie d'agriculture de France*. vol 86(2): pp. 73-84.

BOUILLAUD, J.P., 2000. Sciences sociales et demande sociale. Pour une méthodologie. *Sciences de la société (Production scientifique et demande sociale)* 49, pp. 167-178.

BOUQUET CHRISTIAN, 2007, « La mondialisation est-elle le stade suprême de la colonisation ? », *Les Cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie de Bordeaux*, vol. 60, n° 238, pp. 185-202.

BOUTINET, J.-P., 1990. *Anthropologie du projet*, Paris, PUF. 300 p.

CALLON M., 1986. Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, vol. 36, pp. 169–208.

CANIELLO M., PIRAUX M., GRACIELE R., A., 2012. As políticas públicas territoriais o desenvolvimento rural sustentável no Brasil contemporâneo. Síntese do GT 09, In: *Anais de 5º Encontro da Rede de Estudos Rurais "Desenvolvimento, ruralidades e ambientalização: paradigmas e atores em conflito"*, 3-6 Junho 2012, Belém, Brasil, 29 p. ANAIS : CD - ISBN 978-85-63737-02-1

CANIELLO, M., TONNEAU, J.-P., 2006. A pedagogia da universidade camponesa. *Rede de Educação do Semi-Árido* n°1, pp. 11-29.

CANIELLO, M., TONNEAU, J.-P., LEAL, F., LIMA, J., 2003. *Projeto UniCampo: pela Universidade Camponesa*. Campina Grande. UFCG. 16 p.

CHIA E., REY-VALETTE H., SOULARD C., MICHEL L., LAURENT A., 2010. Le diagnostic territorial, outil pour décider ensemble ! *Colloque OPDE 2010, Aide à la décision et gouvernance*. 25-26 octobre 2010 Montpellier, 14 p..

CHIA E., REY-VALETTE H., TORRE A., 2008. Dispositifs et outils de la gouvernance territoriale. *Conclusion au numéro spécial de la revue Norois. Gouvernance territoriale : outils et concepts* (Coordonné par : LARDON S., CHIA E., REY-VALETTE H.). N° 209-2008/4. pp. 167-177

COLIN R., 1978. *Les méthodes et techniques de la participation au développement*. Paris ; UNESCO, 201 p.

COUDEL, E ; SABOURIN, E. 2005. Apprentissage et action collective au Nordeste du Brésil: l'Université Paysanne, Montpellier, *Cirad - Inra*, actes du projet *Accolade*, 35 p.

COUDEL, E., 2009. *Formation et apprentissages pour le développement territorial : Regards croisés entre économie de la connaissance et sciences de gestion. Réflexion à partir d'une Université Paysanne au Brésil.*, Thèse d'économie. Montpellier SupAgro, 386 p.

COUDEL, E., REY-VALETTE, H., TONNEAU, J.P., 2008. Which competencies and learning facilitate the involvement of local actors in territorial governance? The example of a Farmer University in Brazil. *International journal of sustainable development*, 11 (2-3-4), pp. : 206-225.

COUDEL, E., SABOURIN, E., TONNEAU, J.P., CANIELLO, M., 2008. Vers la construction d'une Université Paysanne au Brésil : dynamiques et apprentissages d'une première expérience, in: TURCKHEIM, E., HUBERT, B., MESSEAN, A. (Eds.), *Construire la décision : démarches, méthodes et instrumentations de l'aide à la décision pour l'agriculture, l'agro-alimentaire et l'espace rural*. Quae.

COUDEL, E., TONNEAU, J.P., 2010. How Can Information Contribute to Innovative Learning Processes ? Insight from a Farmer University in Brazil. *Agricultural information worldwide*, 3 (2) : 56-64. IAALD World Congress. 13, 2010-04-26/2010-04-29, Montpellier, France.

DEFFONTAINES, J.-P., MARCELPOIL, E., MOQUAY, P., 2001. Le développement territorial: une diversité d'interprétations, in MAUREL, P. LARDON, S., PIVETEAU, V. (Eds), *Représentations spatiales et développement territorial*, Paris, Hermès Sciences Publications. pp 39-55

DELPEUCH T., 2009, « Comprendre la circulation internationale des solutions d'action publique : panorama des policy transfer studies », *Critique internationale*, vol. 43, n° 2, pp 153-165.

DUMOULIN L., LICOPPE C., 2010. « Policy transfer ou innovation ? », *Critique internationale*, vol. n° 48, n° 3, pp. 117-133.

FERRAS R.,1993. *Les modèles graphiques en géographie*. Paris, ECONOMICA / RECLUS, 112 p.

FOLDY E.G.; CREED, D., 1999. Action learning, Fragmentation and the Integration of Single-, Double-, and Triple-Loop Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol 35(2), 1999, pp. 207-227.

FREIRE P., 1974. *Education for critical consciousness*. Continuum International Publishing Group, New York.

FREIRE P., 1996. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessarios à Pratica Educativa.*, 26° ed. Paz e Terra, São Paulo.

GHORA-GOBIN C., 1993. Crises de la ville et limites de la connaissance théorique. Pour une conceptualisation de la mise en œuvre. *Sciences de la société* 30, 171-180.

GIRIN J., 1990. L'analyse empirique des situations de gestion: éléments de théorie et de méthode, in A.-C. MARTINET (dir.), *Epistémologies et Sciences de Gestion*, Paris: Economica, pp. 141-182.

LABELLE J.M., 1996. *La réciprocité éducative*, PUF, Paris, 312 p.

MERRIEN F-X., 1998. De la gouvernance et des Etats-providence contemporains. *Revue internationale des sciences sociales* 155 pp. 61-71

MORIN, E., 1990. *Introduction à la pensée complexe*, ESF, 158 p.

NAPOLEONE M., CHIA E., 2010. Repenser la coordination entre agriculteur et coopérative laitière. Vers une gestion concertée de la saisonnalité de la collecte. *Gère et Comprendre*, Numéro de décembre 102, pp. 58-69

PERICO R.E., RIBERO M.P., 2005. *Ruralidade, Territorialidade e Desenvolvimento Sustentavel. Visão do territorio na America Latina e no Caribe*. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), Brasilia.

PIRAUX M, AZEVEDO S G DE, TONNEAU JP. 2010. Os mediadores, os políticos e a sociedade civil: a realidade e os limites da governança territorial. O caso do território do TASPP no Nordeste brasileiro. *Revue Raizes*, UFCG, v. 28, ns. 1 e 2, e v. 29, n. 1, jan./2009 a jun./2010. p. 97–108.

ROGERS, P. AND HALL, A.W., (2003). Effective Water Governance. TEC Background Papers No. 7, *Global Water Partnership, Technical Committee*, Stockholm, Sweden.

- SABOURIN E, 2007, *Paysans du Brésil entre échange marchand et réciprocité*, Paris, Ed Quae, 240 p.
- SABOURIN E. 2012, Education, gift and reciprocity: a preliminary discussion, *International Journal of Lifelong Education*, v 32 n° 1 pp 1–17
- SAINT-MARTIN D. 2004. *Coordinating Interdependence: Governance and Social Policy Redesign in Britain*. The European Union and Canada Research report RCRPP n°F41 Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques. 55 p.
- SECK SIDI M. D'AQUINO P., 2001. Et si les approches participatives étaient inadaptées à la gestion décentralisée de territoire ? *Géocarrefour*, vol. 76, n° 3, pp. 233-239.
- SDT/MDA, 2005a. *Marco Referencial para Apoio ao Desenvolvimento de Territórios Rurais*, Série Documentos do SDT: Documento Institucional N° 2. Ministério do Desenvolvimento Agrario, Brasília.
- SDT/MDA, 2005b. *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentavel*. Guia para o Planejamento, Documento de apoio n°02. Ministério do Desenvolvimento Agrario, Brasília.
- SDT/MDA, 2005c. *Referências para uma Estratégia de Desenvolvimento Rural Sustentável no Brasil.*, Série Documentos do SDT: número 1. Ministério do Desenvolvimento Agrario, Brasília.
- SDT/MDA, 2006. *Referências para a gestão social dos territorios rurais. Guia para o Controle Social*, Documento de apoio n°04. Ministério do Desenvolvimento Agrario, Brasília.
- TONNEAU J. P., SABOURIN E., 2004. *Université Paysanne au Brésil. Evaluation du 1 cycle du projet Unicampo*. Montpellier, Cirad Tera n° 04/2004, 60 p.
- TURCOTTE, M.-F., ANTONOVA, S. ET CLEGG, S. 2007. « Managing learning societally », *Cahier de la Chaire de responsabilité sociale et de développement durable*, Montréal, ESG, UQAM, no 14-2007, 30 p.
- VINCK, D., 1999. Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales In: *Revue française de sociologie*. N°40-2. pp. 385-414.
- VINCK, D., 2009. De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances*. Vol. 3, n° 1, pp. 51-72