



Canadian Journal of Regional Science
Revue canadienne des sciences régionales

Une analyse des apprentissages de gouvernance dans des territoires périurbains

Chloé Vitry¹ et Eduardo Chia²

¹School of Business and Economics, Loughborough University; ²INRA / UMR Innovation, 2 Place Viala, Montpellier, France. Adressez vos commentaires à chloe.vitry@leicester.ac.uk.

Soumis le 1 février 2016. Accepté le 2 avril 2017.

© Canadian Regional Science Association / Association canadienne des sciences régionales 2017.

Vitry, C, & Chia, E. 2017. Une analyse des apprentissages de gouvernance dans des territoires périurbains. *Canadian Journal of Regional Science / Revue canadienne des sciences régionales* 40(2), 115-1234.

Les mutations à l'œuvre dans les territoires périurbains offrent des opportunités de développement durable, en particulier par le biais de l'agriculture. Cet article cherche à identifier et caractériser les apprentissages de gouvernance nécessaires au développement durable dans ces territoires, ainsi qu'à questionner les conditions de leur transformation en systèmes agriurbains. Cette thématique est cruciale : en effet, l'une des caractéristiques de ces territoires réside dans leur système d'acteurs recomposés et les conflits potentiels qui peuvent naître des différences d'intérêts. Nous avons conduit des entretiens compréhensifs auprès d'acteurs (élus, techniciens, agriculteurs) dans une communauté de communes du sud de la France et dans une province au Maroc. Les résultats nous ont permis de mettre en évidence différents types d'apprentissages, qui permettent aux acteurs locaux de créer un projet commun, de s'approprier les instruments de l'action publique, d'élaborer des dispositifs et d'assurer la transmission de ces apprentissages. Cet ensemble d'apprentissages autorise la mise en place d'un mode de gouvernance propre au territoire. La méthode abductive, que nous avons utilisée, permet de produire des hypothèses intermédiaires qui sont autant de pistes qu'il conviendrait d'approfondir. Les résultats sur les apprentissages devront nourrir la recherche-action qui se développe dans les territoires périurbains pour définir des projets, des règles ou résoudre des conflits.

Numéro spécial : Nouvelles controverses du développement territorial.

Rédacteurs invités : André Torre, Eduardo Chia et Frederic Wallet

Les espaces périurbains constituent de véritables enjeux d'aménagement pour les élus, mais également des espaces de vie pour la population et de production pour les agriculteurs. Pour certains analystes de la ville et de l'agriculture (Poulot 2014 "s; Aubry et al. 2012 "s; Torre et al. 2006), l'agriculture périurbaine est devenue dominante en France. En 2010, l'INSEE dénombrait plus de 75 % des exploitations agricoles dans ces nouveaux espaces (Agréste 2010). La figure 1 montre l'évolution du phénomène de construction des habitations dans les terres agricoles (artificialisation des sols agricoles), phénomène qui accen-

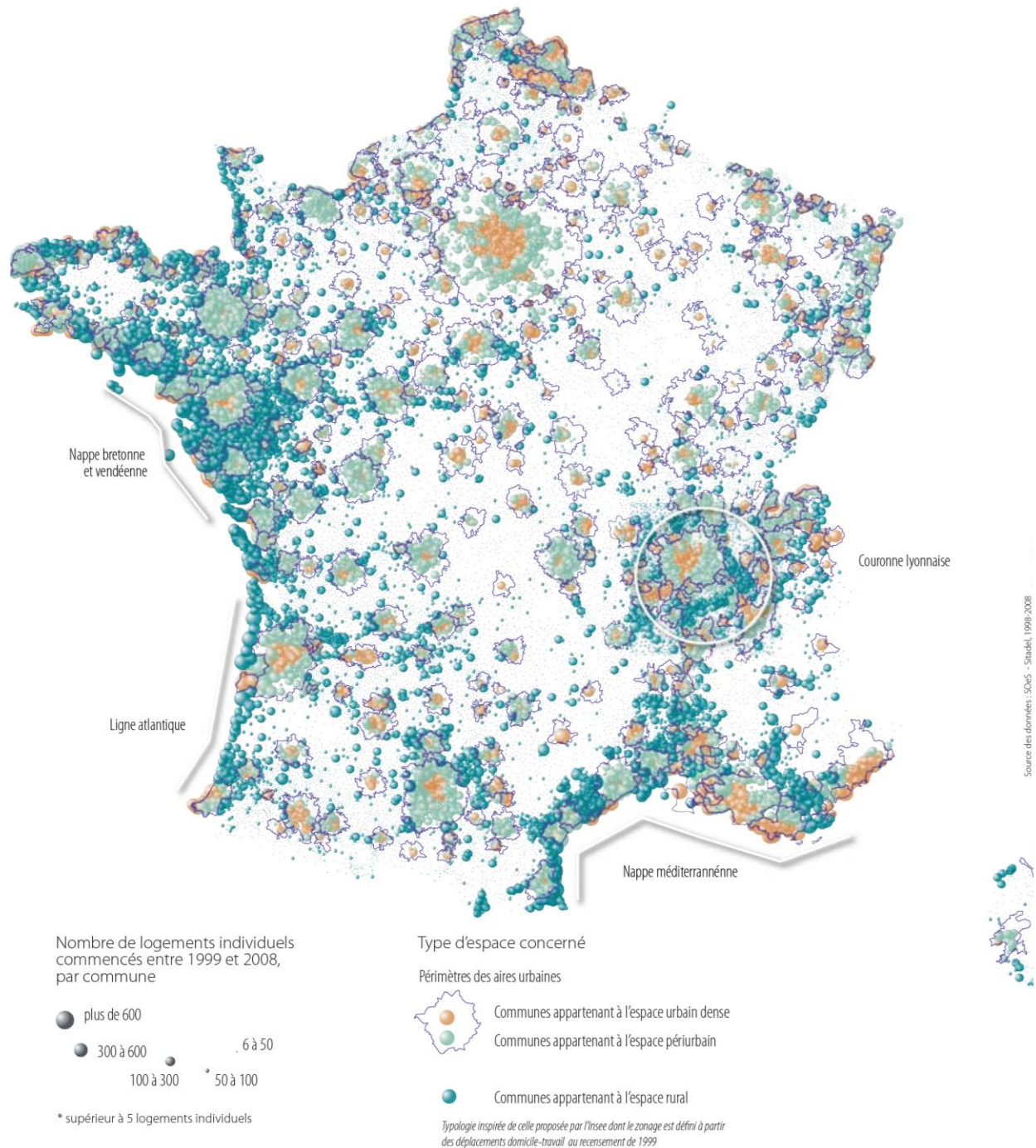
tue la proximité des exploitations agricoles aux villes. En matière d'aménagement, les décideurs politiques nationaux et locaux doivent penser la conception d'instruments en y associant les acteurs locaux ainsi que leurs stratégies d'aménagement, en portant un regard particulier au rôle de l'agriculture. Par ailleurs, les agriculteurs doivent modifier leurs pratiques ainsi que leurs systèmes de production et de commercialisation et redéfinir surtout les nouvelles relations avec « la ville ». À l'heure actuelle, cette redéfinition passe en grande partie par la problématique d'alimentation des villes.

La question de la construction territoriale est particulièrement importante dans l'espace périurbain, où l'enjeu est de saisir la multifonctionnalité de l'agriculture (Aubry et al. 2012) pour transformer les mutations locales en opportunités de développement durable. Cependant, les agriculteurs installés à proximité des villes n'ont pas nécessairement de relations fonctionnelles avec celles-ci (Aubry 2015). En dépit de cela, les relations structurelles et politiques sont fortes et « les évolutions actuelles augurent de nouvelles relations socio-spatiales, économiques et symboliques » (Poulot 2015). Dans ce contexte, la question de la gouvernance - au sens d'un processus de coordination entre acteurs avec des ressources, logiques et stratégies différentes (Rey-Valette et al. 2014 "s; Lascombes & Le Gales. 2004) - et de ses apprentissages est cruciale : l'une des caractéristiques de ces territoires est son système d'acteurs recomposés et les conflits potentiels qui peuvent naître des différences d'intérêts (Torre et al. 2006).

La gestion du territoire est aujourd'hui considérée comme un processus complexe, de nature socio-technique et organisationnelle. Elle associe de plus en plus d'acteurs (publics et privés) aux décisions et à leur mise en place. Le processus de construction du territoire, mais aussi la mise en place des instruments qui permettent sa gestion (Chia 2013), donnent naissance à des apprentissages (Vitry 2014 "s; Chia et al. 2011), et notamment des apprentissages de gouvernance, c'est-à-dire « des processus cognitifs et comportementaux qui permettent aux acteurs du territoire de produire une vision partagée de ce territoire, développer une stratégie et des objectifs communs, et former et légitimer l'action collective » (Vitry 2014).

L'objectif de cet article est d'étudier les spécificités des territoires périurbains en termes d'apprentissages et de questionner les conditions de leur transformation en systèmes agriurbains (Perrin, Jarrige, & Soulard 2013). Après avoir présenté le cadre théorique (deuxième partie) en partant d'une revue de la littérature sur la gouvernance et ses apprentissages,

Figure 1. Dynamique de la construction dans les campagnes des villes.



nous proposons une grille de lecture des apprentissages de gouvernance au niveau territorial. La troisième partie aborde la méthodologie, compréhensive et abductive, qui a été utilisée dans les deux études de cas. Nous présentons nos cas d'étude, une Communauté de Communes en France et une province au Maroc. Les résul-

tats mis en évidence dans la quatrième partie portent un regard particulier sur le travail collectif engagé par les acteurs (définition, formes,...) et les types d'apprentissages construits. Enfin, nous discutons dans la cinquième partie des implications pour les relations ville/agriculture en territoires périurbains, en privilégiant l'action col-

lective au-delà des apprentissages. Nous interrogeons la capacité des acteurs à s'approprier les instruments de l'action publique, et le rôle des traducteurs, médiateurs dans le processus d'innovation et de redéfinition des relations ville/agriculture. Nous discutons également des conditions qui facilitent les apprentissages de gouver-

nance et permettent leur contribution à la résilience de territoires.

La gouvernance territoriale au prisme des apprentissages

Revue de littérature : gouvernance et apprentissages

Pour comprendre comment les acteurs peuvent *apprendre à coopérer* dans des situations de gouvernance, nous avons fait l'hypothèse du territoire assimilable à une organisation : les mécanismes qui produisent de la connaissance dans les organisations privées et publiques peuvent donc s'y appliquer. On peut définir l'apprentissage organisationnel comme un changement cognitif ou comportemental produit par les individus. Traditionnellement, l'apprentissage est pensé comme se produisant lorsque les acteurs détectent une différence entre ce qui devrait selon eux se produire, et ce qui se produit réellement (Argyris & Schön 2001)"; il est le résultat de l'ajustement entre ces deux situations. Nous pensons que ceci peut s'étendre à toute nouvelle situation qui se présente à l'apprenant, même s'il est capable d'anticiper correctement le résultat du premier coup. Dans la tradition des constructivistes (Örtenblad 2001), nous distinguons trois « sujets » de l'apprentissage : l'individu, lorsque l'acteur apprend seul"; le collectif, lorsque l'apprentissage est produit en groupe"; et l'organisation, lorsque l'apprentissage n'est pas ancré dans les individus qui l'ont produit, mais prend corps dans les routines organisationnelles. Argyris et Schön (*op. cit.*) proposent une typologie de « boucle ». L'apprentissage en première boucle fait référence à un changement dans la stratégie, alors que l'apprentissage en seconde boucle se réfère à un changement dans les buts ou les valeurs qui dictent ces derniers.

L'idée d'apprentissage dans le contexte de gouvernance est émergente. De nombreux auteurs ont fait le rapprochement entre apprentissages organisationnels et gouvernance. Cependant, la tendance est plutôt à regarder la gouvernance comme vecteur de l'apprentissage et

non l'inverse (Berkes 2009 "; Lamari 2011 "; Newig, Günther, & Pahl-Wostl 2010 "; Rey-Valette et al. 2011 "; Young 2010). Certains auteurs s'intéressent à la manière dont les apprentissages organisationnels peuvent favoriser la gouvernance. Par exemple, les apprentissages organisationnels effectués par les acteurs d'un processus participatif semblent favoriser leur intérêt à rester impliqués dans le processus (Innes & Booher 2003). Newig, Günther, & Pahl-Worstl (*op.cit.*) questionnent également le rôle des apprentissages collectifs sur les formes de réseaux de gouvernance. Selon eux, un apprentissage collectif peut conduire à une intensification des échanges entre acteurs, notamment sur les compétences des uns et des autres et donc une intensification et centralisation du réseau. Ceci peut entraîner une communication plus efficace dans le futur. Khan (2009) propose aussi la notion de Knowledge Group (sorte de communauté de pratique) dans le contexte du secteur public comme moyen d'échanger sur les expériences passées et d'améliorer la gouvernance.

L'état de l'art que nous avons réalisé sur les apprentissages de gouvernance a surtout fait apparaître des articles reliant l'apprentissage organisationnel à la gouvernance (facteurs favorables à l'un et à l'autre). Au final, si le terme d'apprentissage de gouvernance n'est pas utilisé, d'autres termes évoquent des idées proches : le concept de social learning ou apprentissage social est souvent utilisé dans le champ des sciences de l'environnement pour parler de la capacité des acteurs à travailler ensemble (Crona & Parker 2012 "; Pahl-Wostl 2009 "; Rist et al. 2007). Cependant, cette notion de social learning reste controversée (Cundill & Rodela 2012) et les cadres conceptuels qui s'y rattachent restent vagues dans la littérature, tantôt traduits comme « capacité à apprendre ensemble par la coopération », tantôt comme « capacité à coopérer », deux concepts forts différents.

Vers une définition des apprentissages de gouvernance

Hatchuel affirme que « l'apprentissage collectif, ce n'est pas seulement un régime de coordination entre acteurs déjà là, c'est aussi le processus de formation des acteurs » (Hatchuel 1994). La gouvernance est un processus adaptatif au cours duquel les apprentissages sont un élément clé (Chia, Dulcire, & Piraux 2008). Cela permet de faire émerger des nouvelles formes de coordination et de décisions au niveau local. Mais que comprend l'apprentissage de gouvernance ? Que doivent apprendre les acteurs pour pouvoir coopérer ?

En tant que processus adaptatif, la gouvernance met en jeu des nouvelles pratiques, dont l'ensemble des acteurs participant au processus doivent faire l'apprentissage, comme des « nouvelles formes de mise en réseau, de mutualisation, de mise en œuvre de la participation » (Rey-Valette et al. 2011). Ce sont ces apprentissages de gouvernance auxquels nous nous intéressons. Nous appelons apprentissages de gouvernance tout changement cognitif ou comportemental, individuel ou collectif qui favorise une évolution positive ou négative de la gouvernance sur un territoire donné - et donc de la coopération, de la participation des acteurs dans la définition des nouvelles options ou de la gestion d'un territoire donnée. Nous identifions ainsi les processus qui modifient les modèles mentaux partagés (Senge 2006 "; Dieleman 2013), la définition de vision commune du territoire (Rist et al. 2007), l'établissement de la confiance (Sol, Beers, & Wals 2013), mais aussi les capacités organisationnelles telles que les compétences de participation aux réunions ou la capacité à travailler ensemble (Duguid, Mündel & Schugurensky 2007). Au final, l'étude de la gouvernance et de ses apprentissages nous a permis de construire notre propre définition, l'apprentissage de gouvernance étant alors « les processus cognitifs et comportementaux qui permettent aux acteurs du territoire de produire une vision partagée de ce territoire, développer une stratégie et des objectifs communs, et former et légitimer l'action collective ».

Tableau 1. Caractéristiques des deux cas d'étude

Principales caractéristiques	Cas A – Communauté de Communes	Cas B - Province
Localisation	Sud de la France région Languedoc Roussillon, France	Plaine du Saïss, Préfecture de Meknès, Maroc
Superficie	157,9 km ²	2 208,7 km ²
Population	48 119 habitants (2013)	92 000 habitants (2004)
Proximité à des grandes agglomérations	Nîmes et Montpellier	Fès et Meknès

Méthodologie

L'objectif de notre recherche était d'identifier et caractériser les apprentissages de gouvernance ainsi que de construire une grille de lecture pour les analyser. Nous avons choisi une approche abductive, la plus à même de produire des nouvelles idées et de générer des hypothèses intermédiaires (David, Hatchuel, & Laufer 2001 "s; Dumez 2012). La recherche qualitative et abductive « peut sans doute créer des cadres théoriques nouveaux ou aider à voir d'une façon nouvelle les cadres théoriques existants. Pour cela, un seul cas peut suffire » (Dumez, *op. cit.*). Nous nous inscrivons dans un paradigme constructiviste radical, dans lequel « savoir n'est pas posséder des représentations vraies du réel, mais posséder des manières et des moyens d'agir et de penser qui permettent à quelqu'un d'atteindre les buts qu'il se trouve avoir choisis » (Glaserfeld 2001). Nous avons conduit notre recherche dans le cadre de deux études de cas, une méthode qui permet d'étudier le « comment ou pourquoi à propos d'événements contemporains sur lesquels nous avons peu de contrôle » (Yin 2009, 9).

Présentation des études de cas

Les cas d'étude n'ont pas pour objectif d'être comparés "s; ils nous servent à illustrer certains types d'apprentissages. Les deux études de cas ont été réalisées simultanément sur une période de deux ans. Le cas A ou cas français a été réalisé en France, dans un territoire périurbain de 13 municipalités (Communauté de Communes), situé entre deux Communautés d'Agglomération. Le cas B ou cas marocain a été conduit au Maroc, dans un territoire périurbain constitué de 16

municipalités (province), proche d'une Communauté d'Agglomération. Les deux études ont eu comme objectif l'analyse des apprentissages de gouvernance dans des situations d'action collective en relation avec les politiques agricoles des territoires. En particulier, nous avons défini des unités de cas encadrés (Yin, *op. cit.*) centrées sur les instruments d'action publique en relation avec la politique agricole.

Dans le cas français, nous avons étudié la manière dont la politique agricole, qui inclut des formes d'action collective entre agriculteurs et élus, a été organisée autour d'un mythe rationnel (March 1999 "s; Weick 1990), « l'espace de respiration », né d'une situation d'action collective entre les élus de la Communauté de Communes. Dans le cas marocain, nous avons étudié les obstacles auxquels les acteurs font face pour se saisir des instruments et créer de tels mythes, et la manière dont cela affecte l'action collective, comme celle des coopératives agricoles. Voir Tableau 1.

Collecte et analyse de données

Les données ont été collectées dans quatre des six sources définies par Yin : documentation (cas A : 32 "s; cas B : 14), archives (52 "s; 3), entretiens semi-directifs (28 "s; 29) et observation directe (5 "s; 2). Nous avons ensuite codé le corpus avec RQDA¹, utilisant une approche multi-thématique (Dumez 2013), ce qui signifie que nous avons construit un dictionnaire de 5 catégories (*action collective, agriculture, apprentissages, instruments et outils, description générale*), chacun contenant entre 12 et 37 sous-catégories ou « codes ». Guidés par l'approche abductive, nous avons créé les thèmes et codes en nous inspirant

à la fois de la littérature et du terrain. Nous avons ensuite interprété les segments codés en analysant les ressemblances et différences à l'intérieur des sous-catégories.

Conformément à la stratégie recommandée par Creswell (2012), chaque cas a d'abord été codé et analysé de manière individuelle. Cela nous a permis en particulier de détecter et décrire les formes d'apprentissages de gouvernance à l'intérieur des territoires. Nous avons ensuite analysé les thèmes communs aux deux cas pour combiner ces formes d'apprentissages et construire une première typologie d'apprentissages de gouvernance.

Apprentissages de gouvernance et action collective

Caractériser l'action collective

Nous avons analysé les formes d'action collective selon trois critères : les conditions nécessaires à sa création, les obstacles à sa durabilité, et les effets sur les participants.

Les conditions nécessaires à sa création : La première condition nécessaire à la création de l'action collective est le besoin d'un leader (ou porte-parole) qui puisse organiser la communauté et enrôler les acteurs (Akrich, Callon, & Latour 1988). Cette condition a été retrouvée dans des exemples des deux études de cas. Une autre condition identifiée dans les deux cas a été la nécessité de « commencer simple », avec des formes d'action organisée jugées 'faciles' ou peu formalisées (Friedberg 1992). Ce besoin a été particulièrement mis en évidence par les animateurs des territoires en charge d'aider les agriculteurs à se constituer

Tableau 2. Typologie des apprentissages de gouvernance

Type d'apprentissage	Nom	Cas A	Cas B
PRODUIRE UNE VISION PARTAGÉE	Sensemaking	✓	✓
	Interconnaissance	✓	✓
	Sensegiving	✓	
FORMER, LÉGITIMER UN COLLECTIF	Travailler ensemble	✓	✓
	Intéressement	✓	✓
	Intégrer les principes de gouvernance		✓
DÉVELOPPER (OU RÉVISER) UNE STRATÉGIE ET DES OBJECTIFS COMMUNS	Instrument-seizing	✓	✓
	Réviser sa stratégie	✓	✓
	Négocier un objectif	✓	

en communautés ou coopératives. En effet, les animateurs pensaient que des formes plus faciles d'action collectives permettraient aux acteurs d'apprendre de ces premières expériences avant d'essayer des formes d'organisation plus complexes. Enfin, notre analyse a confirmé ce que nous avons trouvé dans la littérature en sciences de gestion : parmi les conditions les plus importantes à l'action collective, la nécessité « d'apprendre à se connaître » qui permet la construction de confiance et langage commun (Sol, Beers, & Wals 2013), l'établissement d'un modèle mental partagé (Senge 2006 "s; Dieleman 2013), et la capacité à travailler ensemble.

Les obstacles à sa durabilité : Nous avons discuté du besoin d'un leader comme condition à la création d'action collective, mais cela peut également être un obstacle : alors que certaines formes d'action collective plus formelles (régulées par l'État) étaient capables de se « libérer » de ce besoin, d'autres ont pu souffrir du « poids » du leader, qui pouvait refuser de partager le pouvoir ou distribuer des rôles dans la communauté. Dans les deux cas, les communautés disparaissaient lorsque le leader quittait le territoire. Il est donc clair que l'apprentissage dans ces communautés doit être collectif, sinon organisationnel en nature, pour qu'il puisse survivre sans les acteurs à l'origine de sa création. Un autre obstacle identifié a été la difficulté qu'ont

subie les acteurs du territoire lorsqu'il s'agissait de passer d'un cadre de référence à l'autre. Dans le cas français, les élus du territoire pouvaient coopérer dans les termes définis par l'institution (bureau de la communauté de communes), mais la résolution collective de problèmes n'était pas possible en dehors de ces frontières institutionnelles. Dans le cas marocain, les agriculteurs allaient plus facilement chercher des solutions individuellement que collectivement, et ce malgré les incitations monétaires.

Les effets sur les participants : Étudier les effets de l'action collective sur ses membres nous a permis de mettre en évidence le caractère récursif de l'apprentissage : il est nécessaire pour permettre l'émergence de nouvelles formes d'action collective "s; en retour, ces formes d'action collective peuvent provoquer des apprentissages. Cela renvoie à l'idée de 'commencer simple', pour provoquer des apprentissages nécessaires dans des formes plus complexes. Les participants de communautés passées bénéficient également d'un élargissement de leurs réseaux, ce qui leur permet d'être inclus dans de plus en plus de communautés et projets.

Une première typologie des apprentissages de gouvernance

L'analyse des deux études de cas nous a permis de répertorier neuf formes d'apprentissages de gouvernance, dont six communes. Nous avons en-

suite classés ces formes d'apprentissages en trois types, en fonction de leur rôle par rapport à la gouvernance. Ils sont listés dans le tableau ci-dessous.

Parmi les trois grands types d'apprentissages, les premiers contribuent à « produire une vision partagée » : il s'agit de donner du sens au collectif et à l'action, pour fournir un cadre de référence dans lequel agir. La vision partagée peut être celle du territoire ou de l'action collective. Les apprentissages qui contribuent à « former, légitimer un collectif » intègrent les « principes » de l'action collective. Enfin, ceux qui permettent de « développer ou réviser une stratégie et des objectifs communs » font référence aux apprentissages organisationnels « classiques » comme les apprentissages en première boucle (réviser sa stratégie) ou seconde boucle (négocier un objectif).

Implications pour les relations ville/agricultures en territoires périurbains

Le territoire du cas français possède un fort passé viticole et la crise viticole commencée au début des années 70 a modifié profondément ce paysage. La forte croissance de population, liée principalement au phénomène de périurbanisation, poursuit les mutations agricoles et identitaires. La restructuration de l'action collective est rendue difficile par la disparition des formes d'action collective passée (caves coo-

pératives) et par les mutations liées au phénomène de périurbanisation. Par ailleurs, les choix stratégiques concernant la politique agricole et l'absence de structuration de la profession agricole sur le territoire rendent la construction du système agriurbain, et les apprentissages nécessaires à celui-ci, difficiles.

Le territoire du cas marocain vit aujourd'hui des reconfigurations importantes. Si à l'Ouest de la Province les communes rurales connaissent des taux d'accroissement annuels moyens négatifs, les communes urbaines et rurales dans la zone Est de la Province - entre les zones urbaines de part et d'autres du territoire - connaissent des taux d'accroissement très importants. Les projets d'aménagement et de construction se développant, les villes s'étendent rapidement et les prix du foncier agricole grimpent en flèche. Alors que le Maroc met en place un Plan « Maroc Vert » pour structurer la production agricole, de nombreux agriculteurs vendent toute ou une partie de leur terre pour trouver du travail dans les zones urbaines de la Province ou dans les préfectures voisines. L'expansion des villes, « grignotant » les terres fertiles de la plaine, fait reculer l'agriculture vers la montagne, dans des terres moins riches aux conditions plus contraignantes. Par ailleurs, le territoire est marqué par les recompositions administratives. Le territoire administré, qui définit le territoire d'application des instruments, ne fait pas « sens » pour les acteurs qui construisent leur territoire vécu en fonction des relations interpersonnelles et des réseaux de travail (vétérinaires, centres de travaux, centrale laitière), ce qui rend la construction d'un « système agriurbain » d'autant plus difficile.

Enseignements de l'étude des apprentissages de gouvernance...

L'intégration ville-agriculture nécessite une capacité à changer de « framing ». La question de l'intégration entre ville et agriculture, urbain et rural, est au cœur de la construction des « systèmes agriurbains », et en particulier de leur gouvernance. Il s'agit en effet de faire dialoguer puis coopérer deux

« mondes » aux représentations, logiques et préoccupations différentes - voire divergentes. L'analyse des deux études de cas a montré que cette coopération peut se construire, par l'élaboration d'apprentissages, lorsque des espaces sont aménagés pour elle. Dans le cas français, la communauté de communes en tant qu'institution fournit aux élus un espace nécessaire à l'expérimentation, qui paraît légitime. L'arrivée d'un instrument d'action publique produit une situation de gestion qui va cristalliser la coopération et ainsi fournir une première expérience positive.

Pourtant, ce sont ces mêmes espaces qui fournissent des barrières à l'intégration ville-agriculture, en particulier lorsqu'ils n'ont pas été construits dans ce but. L'étude des apprentissages nous a permis de révéler que ces barrières s'inscrivent dans les logiques d'acteurs, et rendent difficile leur transgression. Ainsi, les élus (cas français), s'ils ont appris à coopérer de manière relativement efficace dans le cadre fourni par l'institution (Communauté de Communes), ont de grandes difficultés à imaginer la coopération au-delà de ce cadre, et ils imaginent mal coopérer au-delà des prérogatives établies. La construction d'un réseau de lutte contre la cabanisation, par exemple, puisqu'il n'est pas prévu dans le champ d'action de la communauté de communes, est difficilement « pensable ». La coopération est encore plus difficile lorsqu'il s'agit de rendre cohérent la volonté des élus au sein de l'institution avec leur action en tant que maire. L'analyse du Schéma de Cohérence Territoriale (SCOT) et des Plans Locaux d'Urbanisme a révélé que si la Communauté de Communes souhaite, au travers du SCOT, protéger l'agriculture et l'aider à se développer, les mêmes élus qui ont participé à la rédaction du document élaborent des PLU qui rendent difficile l'installation de nouveaux agriculteurs (verrou des terrains constructibles, peu de flexibilité pour le bâti agricole, etc.).

Dans le cas marocain, les agriculteurs reçoivent des incitations importantes à la coopération dans le cadre du Plan Maroc Vert : la création d'une coopérative agricole permet d'obtenir

des subventions de l'État, dans le but de renforcer l'agriculture et le tissu social local. Cependant, les apprentissages nécessaires à la coopération font face à un frein. Les enquêtes auprès des agriculteurs quant à leurs pratiques, difficultés et solutions, ont révélé qu'ils cherchent principalement des solutions seuls, ou en tout cas à appliquer seuls. L'idée de mise en commun de la production pour une coopérative de vente, par exemple, existe mais convainc peu d'agriculteurs, qui préfèrent laisser les intermédiaires venir choisir la production au champ et récolter eux-mêmes. Ainsi, avant que les agriculteurs puissent produire les apprentissages nécessaires à la coopération - et encore avant d'envisager une coopération avec la ville - un changement de cadre de référence est nécessaire concernant la résolution de problème.

Le changement de *framing* est donc bien au cœur de la question d'intégration ville/agriculture : il s'agit pour les acteurs des territoires périurbains d'être capables, avant même d'apprendre à coopérer, de travailler ensemble, etc., d'envisager cette « nouvelle coopération », forme d'innovation sociale ou territoriale, comme pouvant potentiellement résoudre des problèmes auxquels ils sont confrontés (cabanisation, prix de ventes, etc.).

L'intégration ville/agriculture nécessite une capacité à s'approprier les instruments, ou « instrument-seizing ». Le développement des territoires est organisé à travers une batterie d'instruments d'action publique (SCOT, PLU, PAEN,...), qui permettent d'assurer une cohérence dans les politiques territoriales de développement économique, social et environnemental (Torre 2015). Ces instruments, conçus au niveau national, doivent pouvoir s'appliquer dans des territoires aussi variés que contrastés (métropoles, zones rurales ou montagnardes, etc.). Les acteurs des territoires périurbains, qui constituent la majorité du territoire français, ont cette difficulté de devoir à la fois articuler deux logiques différentes, mais également la capacité à réinventer ce territoire et produire du *sensemaking* (construc-

tion de sens commun, d'une idée de « l'action collective » vers laquelle tendre).

Dans ce contexte, la capacité des acteurs à se saisir de ses instruments, à les transformer, les détourner, est une condition nécessaire pour les ajuster aux contraintes spécifiques des territoires périurbains. Dans le cas français par exemple, nous avons étudié la manière dont les acteurs du territoire, en particulier élus et techniciens, ont pu s'emparer du SCOT, un instrument dédié à l'organisation de l'urbanisation, pour l'adapter aux besoins de ce territoire périurbain enclavé entre deux pôles urbains. En utilisant le SCOT comme instrument pour mettre en place une politique de conservation des zones naturelles et en particulier agricoles, ces acteurs ont pu transformer un instrument d'urbanisation en dispositif politique cherchant à articuler urbain et rural.

Dans le cas marocain, les instruments dédiés à la gouvernance territoriale (Agenda 21, Plan Communal de Développement) n'ont pas été contextualisés, ou très faiblement par quelques acteurs. La manière dont ils sont restés des instruments à logique unique (organisation de « plan quinquennal pour le développement de la ville ») s'articule avec la non-participation (ou faible participation) du monde agricole ou rural aux ateliers de réflexion lors des processus participatifs. Pourtant, un détournement aurait été possible, et des pistes étaient tracées : une des communes urbaines de la province, en recherche de subventions pour développer la dynamique « agro-industrielle » de la ville, aurait pu se saisir à la fois de l'Agenda 21 et du Plan Maroc Vert pour articuler développement urbain et rural, et profiter ainsi des subventions du deuxième pour alimenter l'ambition du premier. Sans cet « *instrument-seizing* », les instruments à portée des acteurs du territoire conservent une portée limitée telle que décidée par l'État.

Porte-paroles et médiateurs qui facilitent l'action collective et la transmission de connaissances. L'une des conditions essentielles à l'action collective,

présentée dans la partie résultats, semble être la présence de « leaders » capables d'enrôler les autres acteurs, de produire de « l'intéressement ». Il s'agit en fait d'une notion proche de ce que les auteurs de la sociologie de la traduction appellent « porte-parole » ou « médiateur » (Akrich, Callon, & Latour 1988a et 1988b). Or, c'est cette capacité d'enrôlement, d'intéressement, qui va permettre aux acteurs de s'approprier les instruments, et donc de produire des apprentissages nécessaires pour l'action collective. Dans le cas des territoires, ce rôle semble retomber sur les « opérateurs de développement », animateurs territoriaux souvent à l'interface entre le territoire et l'extérieur, le rural et l'urbain, les élus et les agriculteurs. Dans le cas marocain par exemple, les quatre animateurs territoriaux des communes urbaines de la province jouent le rôle d'intermédiaire, de « passeur » de connaissances, entre l'intérieur et l'extérieur du territoire, d'où viennent à la fois les instruments et les normes (gouvernance, développement durable). Ils ont été spécifiquement formés, lors de la mise en place des Agenda 21, par le responsable aménagement à l'Inspection Régionale de l'Habitat, de l'Urbanisme et de l'Aménagement de l'Espace. Dans le cas français, l'animateur chargé de la mise en place de la politique agricole agissait systématiquement comme intermédiaire entre élus et agriculteurs impliqués dans les projets, et ce à cause de la structure de gouvernance de ces dispositifs : les élus en particulier refusaient systématiquement la création d'instances « mixtes », soit par crainte de voir ces « propriétaires fonciers » faire dévier la conversation, soit pour ne pas « influencer » un groupe de réflexion composé d'agriculteurs.

En tant qu'intermédiaires, ces opérateurs de développement ont donc la responsabilité de la transmission de connaissances, à la fois entre les différents « mondes », mais également d'un projet à l'autre, lorsque les acteurs enrôlés varient. Pourtant, la fragilité de leur poste est réelle : dans le cas français, les animateurs se sont succédés (3 en 5 ans), avec des pro-

files et donc des approches souvent bien différents. Comment rendre les apprentissages pérennes dans ces conditions ?

... Pour aller plus loin

Au-delà de ces constatations, nous pouvons formuler un certain nombre des propositions et d'hypothèses transitoires, et extrapoler les implications de notre recherche pour les territoires périurbains, en particulier en ce qui concerne les apprentissages collectifs pour bâtir des projets communs, et les apprentissages organisationnels pour augmenter la capacité de résilience des territoires.

Sensibilité des apprentissages collectifs

Il semble que les apprentissages collectifs soient plus sensibles dans les territoires périurbains qu'urbains ou ruraux, pour deux raisons. Tout d'abord, ils sont à la base de l'action collective : c'est en réalisant des apprentissages collectifs que les acteurs peuvent produire une vision partagée du territoire, construire un collectif légitime et créer un projet commun. Si la capacité des acteurs à se réunir pour construire l'intégration ville / agriculture est bien la base de la durabilité (ou résilience) du territoire, alors les apprentissages collectifs en sont la clé. La revue de la littérature a également mis en évidence les effets des apprentissages collectifs positifs sur l'incitation des acteurs à poursuivre l'action collective (Innes & Booher 2003).

Cependant, la relation entre apprentissages collectifs et action collective est circulaire : si les apprentissages facilitent l'action collective, c'est également par cette action collective qu'ils vont être produits. Et donc, ces apprentissages collectifs sont d'autant plus difficiles dans ces territoires car l'action collective y est fragile : les arrivées et départs, reconfigurations, conflits d'usages, etc. rendent les collectifs incertains et l'engagement fragile.

Les apprentissages organisationnels sources de résilience

Dans la tradition constructiviste, nous percevons la connaissance comme

pouvant avoir deux « états » : elle peut être représentée par les acteurs qui l'ont créée (*embodied*), ou incarnée dans les routines, instruments, et dispositifs de l'organisation (*embedded*), qui les ont intégrés. Dans le premier cas, on parlera d'*apprentissage individuel ou collectif* ; dans le deuxième, d'*apprentissage organisationnel*. Or, si l'action collective des territoires périurbains est fragilisée par les mouvements constants, ce deuxième type d'apprentissage peut offrir une forme de résilience au territoire. La connaissance dite '*embodied*' quitte l'action collective (voire le territoire) avec la ou les personnes qui l'ont créée, demandant aux acteurs suivant de reproduire les mêmes processus d'apprentissages systématiquement. En revanche, s'ils peuvent transformer la connaissance présente en connaissance *organisationnelle*, celle-ci pourra être utilisée pour construire l'action collective de manière durable. Il s'agit donc bien d'intégrer dans les dispositifs les apprentissages en particulier de *sensemaking*.

Nous pouvons même voir une certaine forme d'avantage compétitif pour les territoires périurbains : la multiplication des échanges, des formes d'action collective, leur caractère éphémère, peut devenir une richesse en termes de production et rétention de connaissance. Nous pouvons imaginer des territoires périurbains capables, à l'image d'entreprises, de gérer les apprentissages et la production de connaissances pour produire des organisations hautement résilientes face à l'incertitude, capables de construire et déconstruire les formes d'action collective en fonction des besoins.

Conclusion

Notre recherche avait pour but l'exploration, la caractérisation et la construction d'un concept, les « apprentissages de gouvernance ». Nous avons proposé une définition de ces apprentissages de gouvernance et tenté de comprendre les relations entre l'action collective et les apprentissages de manière générale. Les terrains avaient cette spécificité d'être

périurbains, et si nous n'avons pas pu proposer des « apprentissages périurbains » - il aurait fallu pouvoir comparer les apprentissages dans des territoires urbains, ruraux et périurbains pour identifier ces spécificités - nous avons tout de même souhaité montrer ce que l'étude des apprentissages en général, et des apprentissages de gouvernance en particulier, pouvait apporter à la compréhension mais également à la construction des systèmes agriurbains : l'action collective y semble plus fragile parce que les liens y sont plus fragiles. Ces résultats ouvrent des perspectives dans les travaux, de plus en plus nombreux, de recherche-action développés dans les territoires périurbains (Bryant & Ghali 2016).

Deux conséquences se dégagent pour les apprentissages de gouvernance. Tout d'abord, s'ils y sont forcément nécessaires, ils sont aussi rendus plus difficiles, puisque les conditions à l'action collective sont les modèles mentaux partagés, la confiance, l'interconnaissance, etc. - bref, des apprentissages encore plus difficiles dans des territoires en constante reconfiguration. Ensuite, ces apprentissages peuvent être source de résilience de l'action collective, à condition qu'ils soient *organisationnels*, c'est-à-dire ne dépendant pas de tel ou tel acteur pour être diffusés d'un espace coopératif à l'autre. Par exemple, les acteurs du territoire du cas français ont pu produire un mythe rationnel (Weick 1990), l'inscrire noir sur blanc, et y faire référence fréquemment : c'est grâce à ce mythe que les élus ont pu conserver une légitimité, au moins au niveau des employés. Les hypothèses transitoires proposées restent à être testées, notamment sur la capacité des apprentissages collectifs à se transformer en apprentissages organisationnels dans les conditions spécifiques des territoires périurbains. Nous pensons que de telles recherches pourraient à la fois apporter des solutions viables aux territoires, mais également des éléments nouveaux dans le champ scientifique de l'apprentissage organisationnel. Nous avons également montré que la gouvernance territoriale n'est pas l'affaire seulement

des instruments, outils et dispositifs mais aussi des apprentissages qui permettent aux acteurs, par cette technologie gestionnaire ou instrumentale, de produire du sens, en contextualiser l'usage et coopérer.

Références

- Akrich, M, Callon, M, & Latour, B. 1988a. A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement . *Gérer et Comprendre, Annales des Mines* 11, 4-17.
- Akrich, M, Callon, M, & Latour, B. 1988b. A quoi tient le succès des innovations ? 2 : Le choix des porte-parole. *Gérer et Comprendre, Annales des Mines* 12, 14-19.
- Argyris, C, & Schön, DA. 2001. *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris & Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Aubry, C, et al. 2012. Urban agriculture and land use in cities : an approach with the multi-functionality and sustainability concepts in the case of Antananarivo (Madagascar). *Land Use Policy* 29(2), 429- 439.
- Aubry, C. 2015. Les agricultures urbaines et les questionnements de la recherche. *Pour* 224, 35-49.
- Berkes F. 2009. Evolution of co-management : role of knowledge generation, bridging organizations and social learning. *Journal of Environmental Management* 90(5), 1692- 1702.
- Bryant, CR, & Ghali, C. 2016. Action research and reducing the vulnerability of peri-urban agriculture : a case study from the Montreal region. *Geographical Research* 54(2), 165-175.
- Chia E. 2013. Repenser la gestion foncière : la gouvernance foncière au prisme de ses instruments. In Nathalie, B (ed), *Terres agricoles périurbaines : une gouvernance foncière en construction*. Versailles : Éditions Quae, 235-247.
- Chia E., Dulcire M., Piraux M. 2008. « Le développement d'une agriculture durable a-t-il besoin de nouveaux apprentissages ? », *Études caribéennes*, 11, en ligne.
- Chia, E, et al. 2011. Apprentissages territoriaux à propos de la gestion de la biodiversité du quinoa au Chili. In : 48. Colloque ASRDLF : Migrations et Territoires, 2011-07-06/2011-07-08. Schœlcher, 13
- Creswell, JW. 2012. *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five approaches*, Thousand Oaks CA : Sage.
- Crona, BI, & Parker, JN. 2012. Learning in support of governance : theories, methods, and a framework to assess how bridging organizations contribute to adaptive resource governance. *Ecology and Society* 17, 1.
- Cundill, G, & Rodela, R. 2012. A review of assertions about the processes and outcomes of social learning in natural resource management . *Journal of Environmental Management* 113, 7- 14.
- David, A, Hatchuel, A, & Laufer, R. 2001. *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*. Paris : Vuibert.
- Dieleman, H. 2013. Organizational learning for resilient cities, through realizing eco-cultural innovations. *Journal of Cleaner Production* 50, 171- 180.
- Duguid, F, Mündel, K, & Schugurensky, D. 2007. Volunteer work, informal learning, and the quest for sustainable communities in Canada. *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 20(2), 41- 56.
- Dumez, H. 2012. Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEIGS* 8(3 Automne), 3-9 .
- Dumez, H. 2013. *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris : Vuibert.
- Friedberg, E. 1992. Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie* 33(4), 531- 557.
- Glaserfeld, E. VON 2001. The radical constructivist view of science . *Foundations of science* 6(1-3), 31- 43.
- Hatchuel, A. 1994. Apprentissages collectifs et activités de conception. *Revue française de gestion* 99, 109-20.
- Innes, JE, & Booher, DE. 2003. Collaborative policymaking : governance through dialogue. In Hajer, MA, & Wagenaar, H (dir), *Deliberative policy analysis : Understanding governance in the network society*. Cambridge : Cambridge University Press. 33- 59.
- Khan, IA. 2009. Knowledge groups : a model for creating synergy across the public sector. *Public Organization Review* 10(2), 139- 152.
- Lamari, M. 2011. Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites. Dans Côté, L (dir), *La Gouvernance. Frontières, dispositifs et agents*. Québec QC : Presses de l'Université du Québec. 397- 433.
- Lascombes, P, & Le Gales, P (Dir). 2004. *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po, Collection « Gouvernances ».
- March, JG. 1999. Les mythes du management . *Annales de l'Ecole de Paris*, 5-12.
- Newig, J, Günther, D, & Pahl-Wostl, C. 2010. Synapses in the network : learning in governance networks in the context of environmental management. *Ecology and Society* 15(4), 24.
- Örtenblad, A. 2001. On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization* 8(3), 125- 133.
- Pahl-Wostl, C. 2009. A conceptual framework for analysing adaptive capacity and multi-level learning processes in resource governance regimes . *Global Environmental Change* 19(3), 354- 365.
- Perrin, C, Jarrige, F, & Soulard, C-T. 2013. L'espace et le temps des liens ville-agriculture : une présentation systématique du cas de Montpellier et sa région. *Cahiers Agricultures* 22(6), 552- 558.
- Poulot, M. 2014. Agriculture et acteurs agricoles dans les mailles des territoires de gouvernance urbaine : nouvelle agriculture, nouveaux métiers ? *Espaces et sociétés* 2014/3 (158), 13-30.
- Poulot, M. 2015. Agriculture et ville : des relations spatiales et fonctionnelles en réaménagement. Une approche diachronique, *Pour* 224, 51-66.
- Rey-Valette, H, et al. 2011. *Guide pour la mise en oeuvre de la gouvernance en appui au développement durable des territoires*, Cemagref, CNRS, Geyser, Inra, SupAgro, Université Montpellier 1.
- Rey-Valette, H, et al. 2014. Comment analyser la gouvernance territoriale ? Mise à l'épreuve d'une grille de lecture. *Géographie, économie, société* 16(1), 65-89.
- Rist, S, et al. 2007. Moving from sustainable management to sustainable governance of natural resources : The role of social learning processes in rural India, Bolivia and Mali. *Journal of Rural Studies* 23(1), 23- 37.
- Senge, P. 2006. *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York : Random House Business (2nd ed.).
- Sol, J, Beers, PJ, & Wals, AEJ. 2013. Social learning in regional innovation networks : trust, commitment and reframing as emergent properties of interaction. *Journal of Cleaner Production* 49, 35- 43.
- Torre, A. 2015. Théorie du développement territorial. *Géographie, Économie, Société* 17, 273-288.
- Torre, A, et al. 2006. Conflits et tensions autour des usages de l'espace dans les territoires ruraux et périurbains. Le cas de six zones géographiques françaises. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, août(3), 415-453.
- Vitry, C. 2014. *Vers une théorie des apprentissages de gouvernance. Une exploration en territoires périurbains*. Thèse en Sciences de Gestion, du Collège Doc

toral de Languedoc-Roussillon.

Weick, KE. 1990. Cartographic myths in organizations. Dans Huff, AS (ed), *Mapping strategic thought*. New York NY : John Wiley & Sons. 1- 10.

Yin, RK. 2009. *Case study research : Design and methods*. Thousand Oaks CA : Sage.

Young, RF. 2010. The greening of Chicago : environmental leaders and organisational learning in the transition toward a sustainable metropolitan region. *Journal of Environmental Planning and Management* 53(8), 1051- 1068.

¹Huang, R, (2014). RQDA : R-based Qualitative Data Analysis. R Package version 0.2-6, [http](http://).