

L'éducation en période de transition urgente

Katrien Van Poeck

L'éducation et les transitions durables

Le changement climatique, la perte de la biodiversité, la croissance démographique, le tarissement des matières premières, la répartition inégale des ressources naturelles, la crise économique et financière... Nous sommes actuellement confrontés à une série de problèmes majeurs et persistants mettant à rude épreuve la durabilité de notre modèle sociétal et ce, à la fois sur le plan social, écologique et économique. **Sous l'effet de cette crise de la durabilité, le terme « transition » est de plus en plus utilisé pour désigner le besoin d'opérer de profonds changements sociétaux au niveau des structures, des rapports de force, de la culture, des technologies, des règles, des formes d'organisation, etc.** Après le terme générique « développement durable », qui a perdu une grande partie de son sens, le mot « transition » s'impose progressivement comme le nouveau concept à la mode. Bien que l'adepte de la transition durable vise toujours d'une manière ou d'une autre un changement de système, ce nouveau concept peut être interprété de diverses façons (Paredis 2014). Il est désormais employé pour désigner de nombreuses initiatives : les pouvoirs publics créent des « arènes de transition », les communautés locales se transforment en quartiers, villes et villages de transition, etc.

Ces pratiques en matière de transition ne sont pas perçues avant tout comme des pratiques éducatives, mais l'importance de « l'apprentissage » est fréquemment pointée pour désigner la transition vers une société durable. On part ainsi du principe que cette transition durable peut être concrétisée « en apprenant en agissant et en agissant tout en apprenant » et à travers « l'apprentissage mutuel ». Ce principe est lié à une tendance plus globale de notre société consistant à percevoir de plus en plus ses problèmes comme des « problèmes d'apprentissage », dont la solution passe au moins partiellement par le fait d'« apprendre » aux individus et aux groupes à mieux faire face aux défis auxquels ils sont confrontés (Simons & Masschelein 2006). Pauvreté, chômage, problèmes de santé, sécurité routière... En plein débat public sur les défis actuels de notre société, il ne faut jamais attendre bien longtemps avant que quelqu'un ne pointe du doigt le rôle de l'enseignement et de la formation afin d'inculquer les connaissances nécessaires et les compétences et attitudes adéquates permettant de faire face à ces questions. Les défis en matière de durabilité n'y font pas exception, au contraire (Postma 2004 ; Ferreira 2009 ; Van Poeck e.a. 2013).

Le présent texte aborde l'éducation dans le contexte des transitions durables et, plus particulièrement, la variété de perspectives d'approche de la relation entre éducation et défis sociétaux. Comme le révèle l'étude de cas présentée ci-après, il existe de très nombreuses manières d'aborder le rôle que joue l'éducation dans la lutte contre les problèmes de durabilité. Conformément à la tendance décrite ci-dessus, l'apprentissage est généralement perçu comme l'un des moyens nous permettant de créer une société durable. Simultanément, les pratiques éducatives nous révèlent de temps à autre la valeur que peut avoir un regard moins linéaire sur le rapport entre l'éducation et la politique. **J'aborde ci-après brièvement 4 thèmes largement évoqués dans la théorisation contemporaine sur l'éducation et qui offrent plusieurs pistes permettant de clarifier dans ce texte l'attention sur les pratiques transitoires en tant que pratiques éducatives.**

1. Premièrement, une importante littérature scientifique apparue au cours des dernières décennies est à l'origine d'un élargissement de notre conception de l'apprentissage. **Les écoles et d'autres institutions d'éducation formelle, non seulement, mais aussi les associations, les services d'activités de quartier et socioéducatifs, les organisations culturelles, les médias, l'entreprise, les mouvements sociaux et politiques, l'espace public, les organes de participation, entre autres, sont de plus en plus considérés comme des lieux d'apprentissage** (voir par ex. Colley e.a. 2003 ; Foley 2004 ; Amin 2008 ; Healey 2009). On parle généralement à cet égard « d'éducation non formelle » ou « d'apprentissage informel » ou bien encore, comme le formulent Schugurenski et Myers (2003), d'espaces éducatifs (« educational spaces ») à vocation éducative ou non mais considérés comme des lieux d'apprentissage en raison de la nature des interactions qui s'y produisent. Les initiatives en matière de transition que nous voyons apparaître actuellement, top-down du côté des pouvoirs publics et bottom-up de la part des communautés locales ou organisations de terrain, peuvent être perçues comme des exemples de ces espaces éducatifs.
2. **La deuxième question abordée par la littérature scientifique concerne l'importance de la participation et de l'implication d'une multitude d'acteurs concernés d'une manière ou d'une autre par les questions liées aux espaces éducatifs.** Compte tenu du grand nombre d'acteurs impliqués (citoyens, experts, organisations de terrain, entreprises, fonctionnaires...) et des connaissances et perspectives variées qu'ils peuvent apporter, la définition « d'apprentissage social » est essentielle. Wildemeersch e.a. (1998) définit « l'apprentissage social » comme « l'apprentissage de groupes, réseaux et systèmes sociaux qui s'engagent dans des activités de résolution de problèmes dans le cadre de nouvelles circonstances complexes, incertaines et imprévisibles » (voir également par ex. Wals 2007). Ce processus d'apprentissage peut apparaître lorsque plusieurs acteurs dialoguent sur un problème sociétal et imaginent et appliquent conjointement des solutions et manières alternatives de vivre ensemble. Si, dans le cadre des pratiques de transition, on souligne l'importance du principe de « l'apprentissage à travers les actions » et de « l'apprentissage mutuel », cela s'apparente dès lors à un plaidoyer en faveur d'un processus d'apprentissage social visant la transition vers une société plus durable.
3. **En outre, nous trouvons dans la théorisation de l'éducation de plus en plus de littérature scientifique axée sur l'innovation et la transformation.** Cette littérature souligne que les développements sociétaux actuels exigent des processus d'apprentissage orientés sur la création collective de nouvelles connaissances et sur la transformation d'idées et pratiques existantes (Engeström 1999 ; Bereiter 2002 ; Paavola e.a. 2004). Aussi – voire surtout – dans le contexte des défis en matière de durabilité, on insiste sur l'importance d'apprendre à trouver des alternatives aux pratiques actuelles non durables (Finger & Asún 2001 ; Sumner 2003). « L'apprentissage transformatif », comme le décrit notamment Jackson (2011), est nécessaire afin de se détacher des visions et idées actuelles en matière de « durabilité » et de « développement » et de créer et d'explorer de nouvelles perspectives. Il s'agit d'un processus mettant les individus au défi de penser et d'agir différemment en remettant en question ces visions existantes et en créant et en appliquant des alternatives.
4. **L'attention portée à la relation entre éducation et démocratie est le quatrième et dernier thème issu de la littérature scientifique essentiel afin de mieux délimiter l'accent mis sur les pratiques de transition en tant que pratiques éducatives.** Comme je l'ai indiqué, la solution d'innombrables défis sociétaux actuels est perçue dans une large mesure comme

une question d'apprentissage. Cette vision instrumentale de l'éducation en tant que solution aux défis sociaux et politiques est toutefois elle aussi remise en question. Biesta (2012), notamment, propose de percevoir les problèmes sociétaux avant tout comme des défis *démocratiques* plutôt que comme des défis d'apprentissage. Concentrer l'attention sur l'apprentissage et l'instruction, sur l'enseignement aux individus des connaissances, compétences et attitudes adéquates, prévient-il, risque de remplacer la politique par l'éducation. Ceci pose non seulement problème en raison de la répercussion des responsabilités collectives sur les individus, mais aussi parce que cela évince les controverses généralement suscitées par de telles questions. La controverse est néanmoins omniprésente, surtout dans le contexte des questions en matière de durabilité. En effet, il s'agit de problèmes dont les connaissances scientifiques sont incertaines, incomplètes et contestées et qui entraînent simultanément des conséquences particulièrement importantes et lourdes (Latour 2004 ; Dijstelbloem 2007). Ces problèmes sont à ce point compliqués, controversables et instables que ni les structures politiques existantes ni l'expertise actuelle ne sont en mesure de proposer une solution spontanée. Plusieurs acteurs sont touchés par ces problèmes et sont généralement impliqués à travers des visions et des intérêts inconciliables. Nous sommes donc face à des questions d'intérêt général. C'est justement la raison pour laquelle il me semble essentiel de prendre à cœur les critiques sur une interprétation instrumentale de l'éducation lorsque nous parlons d'éducation sous l'angle des transitions de durabilité (Van Poeck & Vandenabeele 2012). Les problèmes auxquels nous sommes confrontés dans ce contexte démontrent en effet à merveille les limites d'une interprétation de l'éducation comme l'enseignement des compétences adéquates. Sous le concept de « pédagogie publique » se développe un champ de recherche passionnant explicitement axé sur les controverses liées à ces questions et sur le point de contact entre la politique et la pédagogie (Biesta 2012).

Dans l'étude de cas que je présente ci-dessous, je vais donc explicitement me concentrer sur la manière d'aborder les controverses et la relation entre l'aspect pédagogique et politique ainsi que sur la création d'un espace réservé à l'apprentissage transformatif ou non à cet égard. Je me pencherai aussi sur la manière dont la spécificité des espaces éducatifs et la façon d'impliquer plusieurs acteurs influencent cette dynamique éducative.

Initiatives de transition en tant que pratiques éducatives : étude de cas

Étant donné que la « transition en matière de durabilité » et « l'éducation » sont comprises de manières extrêmement divergentes, nous retrouvons une importante diversité de visions et de pratiques lorsque nous nous penchons sur les initiatives de transition et les pratiques éducatives.

Dans la suite du texte, j'esquisse une représentation de cette diversité d'interprétations de

l'éducation à l'aide de trois exemples issus de trois cas étudiés¹. Je commente ces pratiques sur la base des thèmes susmentionnés dans la littérature scientifique².

Trois cas

Le premier cas concerne une « arène de transition » créée par la ville de Gand dans le cadre de son « Lokaal Klimaatplan 2008-2020 ». À travers ce projet, la ville se fixe comme objectif de devenir « neutre climatiquement » à l'horizon 2050. Avec la création du « Gents Klimaatverbond » (www.gentsklimaatverbond.be) (Groupement climatique gantois), l'administration communale entend mobiliser au maximum les intéressés (citoyens, organisations de terrain, écoles, entreprises...) afin de les inciter à contribuer à cet objectif. Parmi les mesures prises dans ce sens, citons la création d'une arène de transition destinée à engager divers acteurs par le biais d'un processus de « gestion de transition ». Le service environnement de la ville de Gand définit la gestion des transitions comme suit : « la gestion, la direction et la mise en œuvre, sur la base d'une compréhension approfondie de la situation actuelle, de processus de changement possibles sur la voie d'un avenir souhaité ». Du point de vue théorique, ce processus se déroule à travers six étapes essentielles successives : (1) analyser les systèmes, (2) former une vision, (3) délimiter des voies, (4) expérimenter, (5) suivre et (6) ancrer.

Le deuxième cas concerne le « Transitienetwerk Vlaanderen » (Réseau de transition Flandre), une initiative qui s'inscrit dans le cadre du mouvement international Transition Towns. L'idée est apparue en 2006 en Grande-Bretagne (Totnes) avant de se propager rapidement à d'autres parties du monde. En Flandre, des dizaines d'initiatives de transition (villes, villages ou quartiers de transition) ont également été lancées. Ces initiatives ont pour but de préparer la communauté locale à un avenir dans lequel moins de pétrole sera consommé et, simultanément, de répondre à la problématique du changement climatique. Un groupe principal de volontaires facilite et soutient la mise en œuvre d'initiatives de transition locales via un site web (www.transitie.be), un manuel, des vidéos, un programme de formations, etc.

Le troisième cas est une visite d'un groupe d'étudiants d'une haute école (agro- et biotechnologie) à la ferme CSA « de Meester-Wroeterij »³. CSA signifie « Community Supported Agriculture », une forme d'agriculture soutenue par une communauté. Les membres versent une cotisation annuelle afin de payer à l'avance les frais de fonctionnement de l'entreprise et les coûts salariaux de l'agriculteur et reçoivent en échange une partie des récoltes tout au long de la saison. Les membres ont un droit de regard sur le plan de culture et la gestion d'entreprise ainsi que sur la comptabilité. Le système repose sur une responsabilité mutuelle : l'agriculteur s'efforce de réaliser une bonne récolte et les membres s'assurent d'une rémunération juste et récoltent eux-mêmes leurs fruits et légumes.

¹ J'ai étudié ces cas dans le cadre de mon doctorat (Van Poeck 2013). J'ai pour ce faire analysé la politique (flamande et internationale) en matière d'éducation aux fins de développement durable ainsi que 7 pratiques d'éducation naturelle et environnementale (ENE). Outre les 3 pratiques éducatives abordées dans ce texte, j'ai également étudié le projet Milieuzorg Op School, le centre ENE De Bourgoyen, les ateliers d'Ecolife et le fonctionnement de 't Uilekot.

² L'objectif de ce texte ne permet pas d'approfondir cette étude de cas. Je vais donc me limiter à la présentation d'une série de résultats de mes recherches permettant de révéler la diversité d'interprétations de l'éducation dans le contexte des pratiques de transition. Pour plus d'informations sur la méthodologie et les résultats de l'étude de cas, veuillez consulter ma thèse et d'autres publications (voir également ci-après).

³ Voir également Van Poeck & Vandenabeele (2014) pour un compte rendu complet sur ce cas.

Le champ est également un lieu de rencontre où sont organisées des activités éducatives pour les écoles et d'autres organisations, des fêtes agricoles et des journées de coopération.

Espaces éducatifs ?

Dans les trois cas étudiés, nous sommes face à des pratiques dont l'éducation n'est pas l'objectif (principal) mais dans le cadre desquelles on entrevoit un rôle important pour l'une ou l'autre forme d'apprentissage. On peut donc les percevoir comme des « espaces éducatifs », des endroits d'enseignement en raison de la nature des interactions qui s'y produisent. **Dans ce paragraphe, je m'intéresse de plus près aux situations des cas étudiés et aux interactions qui s'y déroulent.** Cette analyse apporte plusieurs pistes afin de se pencher plus loin dans ce texte sur la question du type de formes d'apprentissage que nous retrouvons dans ces pratiques.

Arène de transition

Les activités organisées à l'occasion de l'arène de transition étaient des assemblées dans le cadre desquelles des réunions plénières se sont déroulées en alternance avec des discussions en petits groupes. **Lors de chaque réunion, les organisateurs de l'arène souhaitaient « mettre un thème sur la table »** : une analyse de système, les résultats d'une mesure CO₂, une proposition de voies de transition, des résultats d'une enquête, etc. Des présentations et des brainstormings ont été organisés, des notes ont été discutées, etc.

« Nous avons également remarqué qu'on obtenait des résultats à chaque fois que nous mettions quelque chose sur la table... Car je ne pense pas qu'on puisse en obtenir en partant d'une page blanche... Il ne faut pas s'attendre à ce que les idées viennent spontanément et qu'on peut se contenter de capter les idées qui font surface... Ce n'est pas toujours évident de faire réagir les gens de chez eux et mettre quelque chose sur la table permet d'obtenir une réaction... Il faut parfois un élément qui apporte de la structure ou qui provoque une réaction. »

Cet input a été discuté durant les réunions d'arène afin de passer ainsi en revue les différentes étapes d'un processus de gestion de transition. Les participants ont ainsi pu discuter de l'analyse du système et apporter des éléments dans le but de former une vision d'avenir. Les discussions concernant les voies de transition délimitées ont à leur tour mené à un brainstorming sur les actions possibles et ainsi de suite. **Le plus surprenant, c'est que la situation de cette réunion d'arène, à savoir une réunion de quelques heures, n'a pas été l'occasion de se pencher plus en détail sur « ce qui a été mis sur la table »**. L'analyse du système, notamment, a été très rapidement accomplie et seules quelques minutes ont été consacrées à en discuter.

« En principe, on peut y passer aisément une année si l'on veut réellement aller au fond du sujet... Je crois que nous en sommes venus à bout en quelques semaines sur la base de très nombreux rapports existants et de leurs sujets, conclusions ou éléments principaux... Et nous avons également dit dès le début que le but n'était pas de réaliser une analyse complète du système. »

L'analyse a été réalisée par les collaborateurs du service environnement et a ensuite été soumise à l'arène lors d'une réunion afin d'obtenir un feedback. Les grandes lignes de l'analyse du système ont été présentées à l'aide de 15 diapositives. Les membres de l'arène ont eu trois minutes pour commenter chacune des 15 dia et pour imaginer une illustration adaptée. **Un accompagnateur de processus a scrupuleusement surveillé le temps imparti** (« c'est un peu ennuyeux mais nécessaire,

sinon nous n'aurons pas fini avant neuf heures »). À l'issue de cette réunion, les organisateurs de l'arène de transition souhaitaient poursuivre l'analyse du système avec les membres de l'arène. Ils ont toutefois déploré le fait qu'ils n'étaient pas disposés à y consacrer plus de temps.

« La théorie... est qu'il faut tendre vers un renforcement de cette analyse de système avec l'ensemble du groupe afin qu'il s'en imprègne pleinement... On a cependant jugé bon de ne l'aborder qu'une fois mais la deuxième fois était déjà de trop. La deuxième fois, on a donc dit "ok, on doit continuer, on doit développer". Pourtant, la première fois, nous n'avions pas suffisamment approfondi le sujet, mais on a estimé à ce moment qu'affiner l'analyse de système était une perte de temps. »

En raison du programme chargé des réunions et de la rapidité avec laquelle les discussions et les brainstormings se sont déroulés, les membres n'ont jamais eu suffisamment de temps pour approfondir les points de discorde. Fréquemment, des membres de l'arène n'étaient pas d'accord sur ce qui posait problème et sur les solutions souhaitables. Les points de discussion étaient par exemple de savoir si l'accent devait être mis sur un grand changement structurel ou sur des étapes réalisables et si le but devait être de devenir une ville « neutre climatiquement » ou, plus globalement, une ville « durable » qui s'intéresse également à la pauvreté et aux inégalités. Lorsque ces points ont été abordés durant les réunions, des avis divergents ont été exprimés. Ils ont toutefois été informellement répertoriés. Les divers intérêts, idées, valeurs, revendications, entre autres, n'ont jamais fait l'objet d'une analyse approfondie et leur incompatibilité n'a ainsi jamais été discutée.

Transitienetwerk (réseau de transition)

Les activités organisées par Transitienetwerk Vlaanderen et dans le cadre des initiatives de transition locales étaient extrêmement variées : cours et formations sur la transition et sur le pic pétrolier et le changement climatique, diffusions de films, conférences, groupes de travail thématiques (sur le jardinage, l'énergie, l'enseignement...), actions (ex. *guerrilla-gardening*), expériences à l'aide de pratiques alternatives (pièces de triporteurs, monnaies locales...), séances de brainstorming et de discussion (Open Space, World Café, *visioning*, café transition...), ateliers (réparation de vélos et d'appareils électriques, confection de vêtements, cuisine végétarienne...), bourses d'échange, etc.

Par le biais de ces activités, les membres du mouvement de transition entendaient conscientiser et attirer l'attention sur la problématique du pic pétrolier et du changement climatique. Le but était de permettre aux membres de « comprendre la situation actuelle » et de leur « indiquer clairement les actions qu'ils peuvent entreprendre ». Pour ce faire, on travaille notamment à l'auto acquisition de connaissances et de compétences, par exemple sur le concept de transition mais aussi sur le pic pétrolier et le changement climatique ainsi que sur des pratiques spécifiques susceptibles de contribuer à la transition vers une société plus durable. Un cours sur la permaculture a notamment été organisé sans faire appel à des spécialistes externes.

« À Tervuren, je crois, ils ont donc organisé un cours sur la permaculture sans spécialistes mais je pense qu'ils ont trouvé huit ou neuf personnes ayant chacune préparé une partie pour la présenter ensuite au groupe... On dit donc "voici la matière", chacun étudie sa partie et, à tour de rôle, l'enseigne aux autres membres du groupe. »

Le réseau de transition étant un mouvement très égalitaire, il est quelque peu réticent par rapport à l'implication de scientifiques et d'experts, a-t-on souligné, bien que ces derniers peuvent jouer un

rôle dans le mouvement de transition, mais surtout en s'engageant au niveau local et non en guidant les autres sur la base de leur expertise. **L'accent a été mis sur l'implication des talents de chacun et sur le développement de capacités au sein des communautés locales.**

« Nous devons simplement utiliser également les capacités présentes au sein d'une communauté ... Et de très nombreuses personnes ont des compétences particulières... Tenter de faire ressortir ces capacités chez chacun compte donc parmi les solutions pour renforcer la communauté et pour nous aider à réaliser cette transition. »

La création d'un espace afin de se plonger pleinement dans un sujet déterminé, comme dans l'exemple du cours de permaculture, a été nettement moins fréquente dans les activités axées sur un public plus large. Celles-ci ont mis l'accent sur l'enseignement de compétences concrètes (jardinage, raccommodage de vêtements...) et sur la stimulation de discussions sur le besoin et la création d'une transition vers la durabilité. Par exemple, dans le cadre d'un cours « visioning », les participants ont suivi une présentation et ont ensuite été invités par un volontaire principal à imaginer un avenir durable à travers l'art figuratif, des textes créatifs, de la comédie et un film d'animation. Durant l'introduction, la nécessité d'une transition vers la durabilité a été soulignée et plusieurs questions telles que le pic pétrolier, le changement climatique, la crise financière, etc. ont été abordées. Ensuite, les participants ont découvert les différentes méthodes de travail et se sont attelés durant plusieurs réunions à imaginer un avenir durable. Lors de la présentation des résultats du cours, il a semblé qu'une plus grande attention avait été portée à l'aspect « représentation » (ex. réalisation d'un film d'animation) plutôt qu'aux contenus abordés dans les visions de l'avenir. À l'occasion d'un café transition organisé par la suite, les personnes présentes ont discuté d'un avenir durable. Plusieurs tables de discussion ont traité diverses questions et toutes les 7 minutes, les participants ont dû changer de table. Les questions suivantes ont été posées : « Comment imaginez-vous notre ville en 2030 ? » ; « Que ressentez-vous lorsque vous pensez à l'avenir ? » ; « Quelle image des présentations vous a-t-elle touché ? » ; « Comment pourriez-vous contribuer à un avenir plus durable et équitable ? » et « Comment impliquer activement plus de personnes afin de travailler à un avenir durable ? ». Ces discussions ont été l'occasion pour chacun d'exprimer son avis et ses émotions, de donner des idées, d'échanger des trucs, etc. Les participants n'ont toutefois pas eu le temps d'approfondir ces points et d'analyser plus en détail les sujets abordés.

Ferme CSA

Au cours de la visite des étudiants de la haute école à la Meester-Wroeterij, l'agriculteur a donné des explications sur sa ferme CSA, a guidé les étudiants dans les champs et dans les alentours et a pris tout le temps nécessaire de discuter avec eux et de répondre à leurs questions. La visite a duré environ deux heures. Au début, c'est surtout l'agriculteur qui a raconté son histoire, mais au fil de la visite, de plus en plus d'étudiants ont pris la parole pour poser des questions et discuter avec lui et entre eux. Ils ont fréquemment fait référence aux matières vues dans le cadre de leurs cours et à leurs propres expériences, pour la plupart avec des techniques agricoles ordinaires radicalement différentes de ce qu'ils ont eu l'occasion de voir et d'entendre à la ferme CSA. Plusieurs étudiants du groupe étaient eux-mêmes enfants d'agriculteurs.

Ces étudiants ont visité la ferme dans le cadre d'un cours consacré à l'agriculture durable. **De nombreux thèmes ont été abordés tout au long de la visite et lors de la discussion avec l'agriculteur :** le concept du développement durable (*Planet – People – Profit*), la politique

européenne en matière de subsides octroyés aux agriculteurs et son historique, la productivité, les pesticides, les revenus des agriculteurs, les organismes génétiquement modifiés, l'agroforesterie, le développement naturel, la consommation de viande, la mondialisation, les monocultures, le mildiou, la transformation alimentaire industrielle, les choix et responsabilités des consommateurs, les brevets sur les graines, l'agriculture biodynamique... L'agriculteur a raconté son histoire, a montré de quelle manière il tente de concrétiser au quotidien sa vision de l'agriculture durable, ce qui n'a pas manqué d'éveiller l'intérêt des étudiants. Ces derniers ont posé des questions (« Mais que pensez-vous alors de l'agriculture ordinaire ? » ; « Et quelle est la superficie de terres agricoles en Flandre ? » ; etc.) et ont discuté de nombreux sujets (« Imaginez que vous perdiez ces subsides, nous produirions alors plus efficacement encore que l'Afrique, mais la production resterait moins onéreuse » ; « Si tout le monde produisait de cette manière, on n'aurait pas suffisamment de nourriture pour toute la Belgique » ; etc.). La question de l'agriculture durable a ainsi été abordée tout au long de la visite en profondeur et selon diverses perspectives. Comme vous le découvrirez ci-après, la visite a également révélé qu'il est parfois impossible de concilier plusieurs convictions et intérêts et que la diversité d'opinions dissimule des conceptions divergentes sur la manière d'organiser la société.

Une diversité d'acteurs ?

Chacun à leur façon, les trois cas étudiés ont visé l'implication de différents acteurs dans le but de faire face aux défis en matière de durabilité. **Dans ce paragraphe, je décris la manière de gérer la diversité d'acteurs impliqués et les nombreuses perspectives qu'ils apportent.** Ceci permettra par la suite d'expliquer plus en détail la dynamique éducative de ces pratiques.

Arène de transition

Le service environnement de la ville de Gand, et plus particulièrement les collaborateurs de l'équipe climat, ont créé l'arène de transition. Ils ont assuré un soutien administratif, logistique et stratégique à travers la préparation de réunions, la recherche de financement, la mise en œuvre de plans en étapes... et ont été assistés dans ces tâches par le DRIFT (Dutch Research Institute For Transitions), le VITO (Vlaams Instituut voor Technologisch Onderzoek) et tri.zone (un bureau de consultance dans le domaine du développement durable).

Un rôle clé a été attribué aux 17 membres de l'arène de transition, les « innovateurs » ou « leaders », censés « co-crée » et « co-appliquer » les projets permettant à la ville de devenir climatiquement neutre. Les collaborateurs du service environnement ont souligné que la ville ne pourrait atteindre seule l'objectif de neutralité climatique à l'horizon 2050. C'est la raison pour laquelle divers acteurs issus notamment des entreprises, des services à la jeunesse, du secteur artistique, du domaine environnemental et du monde académique ont été invités à participer à l'arène de transition.

« Chacun doit contribuer à atteindre l'objectif mais doit aussi pouvoir le créer. Il s'agit d'une sorte de co-création, et si l'on permet la co-création et que chacun a le sentiment d'en être le "générateur", il sera plus facile de franchir le pas vers une co-application, ce qui palliera le manque de leviers à votre disposition. »

On a spécifiquement cherché des personnes justifiant d'une certaine expertise (ICT, mobilité...) et des personnes « ayant un réseau », c'est-à-dire qui disposent du temps, de l'énergie, des

connaissances, de la créativité et de l'influence permettant de « faire la différence » dans leurs réseaux. En outre, on a accordé de l'importance au fait que les membres de l'arène étaient « intéressés », « convaincus » et « positifs ».

« Nous avons besoin de personnes qui réfléchissent collectivement, positivement et de façon constructive, qui cherchent des solutions et qui ne s'arrêtent pas aux problèmes. Et je crains que X aime focaliser son esprit sur les écueils. X est plutôt négatif lorsqu'il rencontre des obstacles, alors que rechercher une solution devrait être une seconde nature. D'où notre déception. »

Ces attentes spécifiques ont donc servi de directives pour la sélection de candidats adéquats pour l'arène de transition, mais aussi pour l'évaluation de l'engagement et de la contribution des membres finaux de l'arène. **Certains acteurs ont été jugés plus précieux que d'autres et des efforts supplémentaires ont donc été consentis afin de les impliquer ou de les garder.**

« Il se peut qu'une personne très compétente se retire, à l'image de X qui ne voulait au départ pas diriger de groupe de travail sur le climat et se montrait quelque peu récalcitrant. Je suis allé discuter avec X car j'estimais qu'il était capable de diriger ce groupe de travail sur le climat. En fin de compte, X était enthousiaste mais il n'avait tout simplement pas de vision stratégique et nous avons décidé de le soutenir. »

Réseau de transition

Un groupe principal composé de six volontaires a été en charge de la coordination de « Transitionenwerk Vlaanderen » et a soutenu la mise en œuvre d'initiatives locales au moyen de cours, de conférences et en diffusant des informations et du matériel (éducatif). Le cœur du mouvement, ont-ils souligné, est cependant formé par les nombreux volontaires actifs dans les villes, villages et quartiers de transition locaux. **L'approche bottom-up du mouvement et l'accent placé sur les communautés locales ont été sans cesse soulignés.**

« C'est donc là où vous vivez que tout se déroule ou que tout doit se dérouler. Ce ne sont pas des personnes venant de partout qui se réunissent pour agir à un endroit. Tout le monde étudie les possibilités dans sa propre rue et dans son quartier. »

Le mouvement de transition s'est dès lors efforcé d'impliquer un maximum d'acteurs de ces communautés locales et, de cette manière, mobiliser une multitude de talents et de compétences. « Tout le monde est le bienvenu », a-t-on souligné, et des efforts ont été consentis afin de réduire au maximum les conditions de participation : veiller en effet à ce que chacun se sente accueilli et apprécié, maintenir le prix des activités le plus bas possible, consentir des efforts ciblés afin d'atteindre un public plus large, etc.

Néanmoins, cette ouverture envers « chacun » contrastait quelque peu avec les attentes (plus ou moins implicites) imposées aux participants. On est ainsi parti du principe que les participants devaient comprendre qu'eux aussi, au sein de leur communauté locale, pouvaient contribuer dans une large mesure à la transition vers une société durable.

« Une certaine ouverture est essentielle, mais ce que nous voulons aussi éviter... c'est de toujours "glisser" vers les autres, de rejeter la faute sur quelqu'un d'autre. Je pense que cette attitude consiste à se dire que, certes, ils ont une grande part de responsabilité, mais laissez-nous entre-temps regarder ce que nous pouvons faire. C'est donc peut-être comme si on espérait que chacun soit prêt à voir sa contribution dans ce qui se passe. »

Durant un café transition, l'un des participants a souligné l'importance de tenter de mettre en œuvre des changements structurels au sein de la société plutôt que de se concentrer sur un changement de comportement individuel. Une volontaire locale a remarqué qu'elle « n'était pas encore prête pour les changements nécessaires ». **Il s'est avéré qu'attendre implicitement de la part des participants qu'ils partagent inconditionnellement l'analyse de problème et les propositions de solution du mouvement de transition cadrait difficilement avec l'ouverture soulignée par eux-mêmes à un large public.** Les deux volontaires principaux que j'ai interrogés ont admis qu'en réalité, on arrive tout de même généralement à des opinions similaires.

« Mais donc, que voyez-vous, que les choses ne se déroulent pas aussi facilement, et que ceux qui viennent spontanément assister aux premières initiatives de transition ont tout de même un certain profil... La plupart des jeunes sont généralement enthousiastes quant à l'écologie mais pas toujours aussi portés sur l'aspect social. On sent aussi une tendance à gauche. Voilà donc un premier groupe qui assiste à ces initiatives. Et cela complique parfois l'ouverture à d'autres groupes, qui pourtant est l'objectif... J'ai de l'expérience avec ces groupes de starters dans leur milieu de vie et ils éprouvent souvent des difficultés à franchir le pas vers l'extérieur... Ils restent quelque peu cantonnés dans le cercle des vieux engagés... Mais il n'est alors pas vraiment question de transition, mais de sujets intéressants dans un chouette groupe de personnes partageant les mêmes idées. »

Ferme CSA

La ferme CSA a elle aussi nourri quelques attentes, explicites ou non, envers les membres. Ils ont ainsi dû payer à l'avance leur cotisation pour toute la saison et venir eux-mêmes récolter leurs fruits et légumes dans le champ (de préférence à vélo, a précisé l'agriculteur lors d'une soirée d'information). Étant donné que la ferme n'était pas (encore) suffisamment rentable pour octroyer un salaire complet à l'agriculteur, lequel était donc resté enseignant à temps partiel, les membres ont été invités à contribuer régulièrement aux tâches agricoles, notamment durant les journées de travail organisées chaque mois.

« J'aimerais qu'ils soient encore plus actifs. Plus ils sont actifs et impliqués dans la ferme, mieux c'est. Le minimum est que chacun vienne récolter et payer sa part. Certains ne le font même pas... Dans leur esprit, ce principe était une excellente idée, mais en pratique, dans leur programme hebdomadaire... ils trouvaient peu de place. »

Les membres pouvaient ainsi se rendre compte que produire et consommer de façon différente et plus durable implique un profond engagement. S'engager dans une telle aventure requiert pas mal d'efforts. L'agriculteur a insisté sur ce point également lors de la visite des étudiants. Il s'est confié sur sa préoccupation envers ses champs, ses plants et les membres pour lesquels il les cultivait ainsi qu'à propos du travail colossal et du sacrifice que cela exige de leur part. Simultanément, il a expliqué la raison pour laquelle cet engagement était aussi important pour lui.

« À 45 ans, on se demande ce qu'il reste encore à faire dans la vie. Je me suis alors dit "ok, je vais faire ça". Je vais vraiment m'impliquer une bonne fois pour toutes. Cela coûtera ce que ça coûtera, ce sera difficile et je gagnerai moins. J'ai travaillé à la télévision où je gagnais environ huit fois plus. Ce n'est désormais plus le cas, mais bon, je suis plus heureux et j'ai vraiment le sentiment de faire quelque chose qui a du sens. »

Les étudiants qui ont suivi la visite guidée n'étaient de toute évidence pas tous du même avis. Il s'est avéré lors des discussions qui ont été menées que de nombreux points étaient sources de divergence. L'agriculteur a semblé ne pas vouloir les convaincre de sa vision personnelle en matière

d'agriculture durable. Au contraire, il a fréquemment cherché la contradiction (« Tu peux me contredire, tu sais » ; « Tu peux me dire si je cherche trop la confrontation ou si je dis des choses avec lesquelles tu n'es pas d'accord »). **Sa façon de parler de sa ferme et l'engagement dont il fait preuve à son égard ont démontré qu'il n'est pas question de proclamer une vérité objective dont il fallait convaincre les étudiants, mais il ne s'agissait pas non plus d'un avis neutre et purement subjectif.**

« C'est mon avis. Vous avez le droit de ne pas le partager. Mais je n'ai rien d'autre à dire. »

Innovation et transformation ?

Les trois cas étudiés ont fait la part belle à la recherche d'alternatives aux pratiques existantes et non durables. Dans ce paragraphe, j'explique les différentes méthodes suivies dans la pratique. Je me penche alors sur la question de savoir si ces pratiques peuvent intégrer « l'apprentissage transformatif », et de quelle manière elles peuvent l'intégrer, afin de rompre avec les méthodes de réflexion et d'action actuelles et d'explorer et d'appliquer de nouvelles perspectives.

Arène de transition

Comme indiqué, le service environnement, en collaboration avec les membres de l'arène de transition, entendait étudier les moyens de rendre Gand neutre sur le plan climatologique à l'horizon 2050 et d'expérimenter les initiatives permettant d'atteindre cet objectif. Sur la base d'une analyse du système actuel, les participants ont cherché des visions d'avenir alternatives, des voies de transition devant y mener ainsi que des actions et des expérimentations permettant de les concrétiser.

Le plus frappant fut le manque d'espace de remise en question fondamentale des visions, idées et pratiques actuelles et dominantes. Bien que durant les réunions, les préoccupations, arguments, propositions et avis les plus divergents aient été exprimés, tous n'ont pas eu autant d'influence sur la vision de la neutralité climatique de Gand à l'horizon 2050 et sur les voies de transition devant y mener, développées au sein de l'arène de transition. Plutôt que de rompre avec les perspectives existantes, ces visions d'avenir et voies de transition se sont en effet fortement rattachées au discours actuel dominant de « modernisation écologique ». Les défis sont à cet égard considérés comme des questions pouvant, moyennant une gestion efficace, mener à des situations de win-win. On se base sur le principe que le changement est possible dans le contexte de la politique et des structures économiques et sociales actuelles, pour autant que chacun prenne ses responsabilités. Tous les acteurs sont censés collaborer afin de trouver un consensus améliorant à terme la situation de chacun d'entre nous. La durabilité écologique est perçue comme un moteur de progrès technologique et économique. Les voies de transition telles que « Lokaal samen meerwaarde creëren met een poort op de wereld » (Ensemble, créer une plus-value au niveau local avec une porte sur le monde) et « Intelligente kringlopen » (Les circuits intelligents) mettent effectivement l'accent sur les solutions technologiques et sur la recherche mutuelle d'une situation de win-win écologique et économique.

Les discussions sur l'action « les déchets appartiennent au passé », notamment, n'ont pas laissé beaucoup d'espace à une remise en question approfondie de notre société de consommation actuelle. Tout au long de la discussion, les préoccupations sur les systèmes économiques actuels qui

entravent le réemploi et la réparation des produits (ex. mondialisation, coûts salariaux...) ont été réduites à des questions techniques (ex. recyclage ou design de produit).

- « Voici une citation textuelle « les pouvoirs publics doivent créer un cadre que le marché libre peut remplir »... mais ce cadre a engendré la consommation. Se concentrer sur la réparation peut créer de l'emploi.
- Vous allez créer une autre forme de consommation. Vous visez une baisse de la consommation alors qu'il s'agit de consommer autrement. »

La voie de transition « Ensemble, créer une plus-value au niveau local avec une porte sur le monde » a fait la part belle au concept de « Blue Economy ». **La foi en la nécessité d'une croissance économique incessante n'a pas été remise en cause**, comme l'a révélé une vidéo diffusée durant un forum climatique.

« If we can make the cake bigger, it is easier to share with everyone. However many people have good ideas, what we need are people who make it happen, we need these entrepreneurs, actually we need a whole generation of entrepreneurs. [...] They change the rules of the game and generate more money for themselves and their community. That makes everybody happy. »

Réseau de transition

Le mouvement de transition a souligné que les défis tels que le changement climatique et le pic pétrolier nous empêchent de maintenir notre style de vie actuel et que nous devons donc « apprendre à vivre de manière tout à fait différente ». Comme nous l'avons dit, l'accent était placé sur le développement de capacités au sein des communautés locales. On a insisté sur l'importance de la mise en œuvre de pratiques alternatives et de l'acquisition des compétences nécessaires.

« Il reste en fait très peu de choses que nous sommes capables de faire nous-mêmes. La cuisine est un exemple. Tout le monde doit pouvoir cuisiner. Par exemple, transformer vos propres légumes ou vous occuper de votre propre nourriture, confectionner vos vêtements, réparer vos affaires... C'est également l'une des choses que nous voulons : que les gens apprennent à nouveau. Ils doivent apprendre à reprendre les choses en main. Il faut donc s'organiser au sein de sa propre communauté et se dire que nous allons nous en occuper ici. Et au fur et à mesure, apprendre à se réunir, à communiquer, à adopter une pensée créative, à chercher des voies, à faire donc des choses ensemble. »

Ce message contraignant et peut-être quelque peu pessimiste selon lequel nous ne pouvons pas continuer à vivre selon notre mode de vie actuel a cependant été largement accueilli comme une histoire positive porteuse de nombreuses opportunités. Les participants n'ont eu de cesse de souligner que la transition ne signifie pas seulement chercher un mode de vie écologique durable (au sens de « soutenable »), mais elle donne aussi l'opportunité de participer à la mise en œuvre d'une société plus chaleureuse, plus conviviale, plus sociale au sein de laquelle la vie serait plus agréable. Ou, pour reprendre les termes de la brochure du mouvement de transition :

« Les changements nécessaires pour éviter l'effondrement total sont justement les actions que nous devons entreprendre afin de créer le monde de nos rêves »

Ce lien étroit entre la nécessité de modifier notre style de vie et l'évidence que cela mènera à une société plus chaleureuse, plus conviviale et plus sociale risque cependant de se dissiper rapidement parce que ce « monde dont nous rêvons » n'est peut-être pas le même pour tous. La vision de l'avenir souhaité adopte des formes divergentes et parfois inconciliables. De plus, il existe diverses

conceptions sur la manière la plus efficace d'y parvenir. Au cours d'une interview, l'un des volontaires principaux a également mentionné les limites d'une telle approche de consensus :

« La transition révèle fortement la lutte sociale, telle que menée dans de nombreux domaines, et ce qui est maintenu à l'arrière-plan, voire en dehors de tout débat. Et ces éléments font l'objet de nombreuses discussions. Je le déplore personnellement... Oui, on veut absolument que cette histoire soit perçue positivement, alors qu'on ne pourra jamais réaliser certaines choses sans lutter. On tient le plus possible ce discours à l'écart. Il est plutôt question de créer tous ensemble une nouvelle sorte de société, dans un esprit très positif. Comme s'il n'y avait personne à convaincre, que tout le monde était d'accord. »

La discussion, mentionnée précédemment, lors d'un café transition à propos du besoin de changements structurels face à l'importance d'un changement de comportement individuel et la réaction d'une volontaire locale démontrent à quel point **la recherche d'un consensus restreint l'espace d'articulation et de test d'une multitude de visions d'avenir et de pratiques possibles et souhaitables.**

Ferme CSA

La ferme CSA a elle aussi fait la part belle à la recherche d'alternatives aux pratiques actuelles non durables. **À travers la création de cette ferme, l'agriculteur voulait « faire la différence », rompre avec les pratiques agricoles courantes et, en compagnie des actionnaires récoltants, créer et tester une vision et une approche alternatives.**

Le but était clairement de remettre en question les conceptions dominantes à propos de l'agriculture et de l'approvisionnement alimentaire. Contrairement aux discours ordinaires de la modernisation écologique, les participants ne sont par exemple pas partis du principe que la préoccupation de la nature, de l'homme et de la croissance économique sont inconditionnellement conciliables. Le « Modèle 3P », fréquemment cité dans le contexte du développement durable, n'a pas signifié pour cet agriculteur que nous devrions chercher à atteindre des situations win-win entre des préoccupations équivalentes.

« Nous avons donc clairement établi : vous avez trois P, que vous connaissez probablement, Planet, People, Profit, mais nous procédons dans l'ordre, tout d'abord Planet, ensuite People et puis Profit. Et bien entendu, la pression vient du profit, car cet aspect est le plus important dans notre société. La pression est très importante pour conserver ce rendement car rien n'est gratuit. Tout se paie avec de l'argent et pas avec de la terre. Je crois néanmoins que nous devons inverser la situation, surtout dans le secteur agricole, si nous voulons le rendre un peu durable, si on veut conscientiser les gens sur le besoin de le faire progresser. C'est un choix très logique, mais peu intéressant sur le plan financier. [rires] Pas encore. »

Durant la visite des étudiants, l'agriculteur a admis que ce n'était pas évident et que cela entraînait de nombreuses conséquences.

« Si vous optez consciemment pour le P et que vous commencez par la nature et lancez votre activité d'agriculteur, sans vouloir vous lancer dans la construction d'un nouvel hangar, dans l'achat de nouveaux tracteurs et la création d'une toute nouvelle entreprise, vous restez sur la touche [en ce qui concerne les subsides octroyés aux agriculteurs]. Nous opérons donc un revirement avec notre entreprise... Mais il faut bosser, il faut trimer. Cela signifie que nous travaillons différemment en ce qui concerne nos plantes, le sol, la nature et les gens. Et le dernier P, profit, devient pour nous bien entendu un problème complexe. Nous devons donc retrousser nos manches. »

Défi d'apprentissage ou défi démocratique ?

Il règne dans chacun des trois cas étudiés une tension entre ce que j'ai décrit précédemment comme des problèmes de durabilité en tant que « problèmes d'apprentissage » et en tant que défis démocratiques. **Dans ce paragraphe, j'explique brièvement la manière dont les cas abordent différemment le rôle de l'éducation dans l'approche des questions de durabilité.** L'apprentissage est-il perçu comme un moyen de créer une société durable ou posons-nous un regard moins linéaire sur le lien entre l'aspect éducatif et politique ? Cet aspect permet d'éclaircir davantage la dynamique éducative dans les trois cas.

Arène de transition

L'arène de transition a été créée dans le but précis de contribuer à la réalisation d'une ville climatiquement neutre à l'horizon 2050 sur la base d'une approche en deux voies dans le cadre de laquelle l'apprentissage et l'action vont de pair. **En d'autres termes, on aimerait « apprendre en agissant » et peut-être avant tout « agir tout en apprenant ».** L'arène était censée jouer un rôle de catalyseur afin de convertir tout ce qui a été appris en actions concrètes.

« Nous avons choisi de nous engager sur la voie de l'apprentissage et de l'action. Si l'on veut donc que la ville devienne climatiquement neutre ou complètement indépendante des carburants fossiles, on peut encore étudier plusieurs années... alors que la société, non seulement, mais aussi le monde politique demandent des mesures rapides et la création d'une voie parallèle prévoyant les actions. Tel est le rôle de cette arène de transition. Il s'agit d'inciter les gens à soutenir votre objectif mais aussi à entreprendre des actions dans ce cadre. »

Dans cette arène de transition, l'aspect éducatif a donc un but et une fonction très clairs : contribuer à atteindre l'objectif politique afin de rendre Gand neutre sur le plan climatique par le biais d'une « transition dans les esprits ».

« À tel point que nous devons accomplir la transition dans les esprits. De mon point de vue, les ingénieurs proposent des mesures à prendre. Ils disent ce qui est faisable. Ils mènent des études sur les énergies renouvelables, les cartes énergétiques... Mais ça ne suffit pas pour convaincre. C'est pourquoi je considère également ce que nous faisons pour le climat comme une action éducative en matière de développement durable. »

Réseau de transition

De même, nous voyons que dans le mouvement Transition Towns, l'accent semble lui aussi être placé sur « l'action » plutôt que sur « l'apprentissage ». À cet égard, on a insisté sur le fait que la transition en matière de durabilité requiert bien davantage que des connaissances et un transfert d'informations.

« L'idée est donc que nous devons transmettre des informations, mais il faut également une grande prise de conscience, car l'information seule ne suffit pas pour mettre les choses en mouvement. Il ne s'agit donc assurément pas d'un processus pédagogique classique : connaissances, compréhension et changement de comportement. Dans ce sens, un travail important est également accompli à travers des actions... la réparation de vélos, le raccommodage de vêtements, entre autres. »

Ici encore, l'enjeu éducatif est étroitement lié à la relève d'un défi de société : faire face au changement climatique et préparer les communautés locales à un avenir moins dépendant aux carburants.

Ferme CSA

Comme nous l'avons déjà précisé, à travers sa ferme communautaire, l'agriculteur CSA voulait lui aussi contribuer très concrètement à une société plus durable « tout en agissant ». **Bien que son engagement et sa motivation aient été essentiels à la dynamique éducative durant la visite, celle-ci n'avait pas pour but de convaincre les étudiants de contribuer eux aussi à cet objectif.** L'agriculteur ne semblait pas avoir l'intention de provoquer une « transition dans leur esprit ». Cependant, en leur montrant durant la visite ce qui le motive, en faisant part de ses préoccupations et de son engagement et des conséquences, il a tenté d'éveiller leur intérêt. Les questions posées par les étudiants ont démontré de quelle manière il les a incités à chercher à comprendre ce qu'ils ont vu et entendu durant cette visite.

« Qui êtes-vous donc, ou comment êtes-vous arrivés dans cette entreprise ? »

Ainsi, tous ont partagé l'intérêt de la question de l'agriculture durable durant la visite, une question explorée plus en détail par l'agriculteur et les étudiants au cours de leurs discussions. À cet égard, l'éducation n'était pas un moyen pour convaincre les étudiants à contribuer au développement d'une conception précise d'un monde durable. L'agriculteur semblait plutôt enclin à les laisser réfléchir à ce que pourrait être un tel monde durable. Il leur a fait part de ses facteurs de motivation et ce qu'il défend, il a insisté sur le fait qu'il ne s'agit pas de la seule « solution » possible et a montré que son avis n'était pas non plus contraignant et était purement subjectif. En se penchant tous ensemble sur la question de l'agriculture durable, les étudiants se sont intéressés aux enjeux. Cela peut être perçu comme une invitation, une manière de les défier à se poser la question, à la lumière de ces éléments, de ce que serait un monde durable pour eux et des engagements liés.

L'éducation dans la transition : 3 métaphores d'apprentissage

L'analyse de ces trois cas apporte une série de pistes permettant d'approfondir la question de savoir quelles formes d'apprentissage se retrouvent dans ces pratiques divergentes en matière de transition. **Ci-après, je vais décrire plus en détail cette dynamique éducative à l'aide de ce que l'on appelle « des métaphores d'apprentissage »: des images utilisées pour définir l'apprentissage.** Elles apportent des réponses radicalement différentes à la question de savoir ce qu'est, ou devrait être, réellement l'apprentissage (Sfard 1998). La littérature pédagogique décrit des métaphores d'apprentissage variées et complémentaires. Il ne s'agit pas de modèles concurrents cherchant à s'exclure mais plutôt de diverses perspectives d'approche des processus d'apprentissage (Sfard 1998; Elmholtz 2003). Ces modèles coexistent et, dans la pratique, se combinent et se chevauchent partiellement. Néanmoins, les métaphores restent basées sur des points de vue fondamentalement différents.

Les aspects des quatre métaphores d'apprentissage suivantes sont clairement identifiables dans les pratiques de transition étudiées.

1. **L'apprentissage sous la forme de l'acquisition de connaissances** (« acquisition metaphor » – Sfard 1998)

Cette conception en matière d'apprentissage connaît une longue tradition et incarne ce que nous comprenons par « apprentissage » sous sa forme la plus courante : l'acquisition de connaissances, compétences, idées, notions, concepts, significations, faits, schémas, représentations, etc.

Cette métaphore d'apprentissage se retrouve dans chacune des pratiques étudiées et apparaît par exemple très nettement dans le cadre de la « transition dans les esprits » afin que les individus perçoivent la nécessité des mesures climatiques proposées par les ingénieurs. Elle se retrouve aussi dans l'objectif de mouvement de transition afin que les personnes comprennent « ce qui est en train de se produire et ce qu'elles peuvent faire à ce sujet » ainsi que dans l'intérêt voué par le mouvement à l'enseignement de compétences telles que l'autoproduction alimentaire, la confection de vêtements, la réparation de vélos, etc. Durant leur visite de la ferme CSA, les étudiants ont également acquis des connaissances sur la politique européenne en matière de subsides au secteur agricole, sur les méthodes de culture biodynamiques, etc.

Nous sommes donc face à un aspect extrêmement varié et essentiel de l'éducation. Comme le démontre toutefois l'étude de cas, l'éducation dans le cadre des transitions en matière de durabilité suppose également davantage que la simple acquisition des connaissances et compétences adéquates. Tel est d'autant plus le cas qu'à la lumière des questions sur la durabilité, des désaccords apparaissent fréquemment sur les « bonnes » connaissances et compétences nécessaires. Cibler unilatéralement le transfert de connaissances et le développement de compétences risque d'empêcher la création d'une vision alternative sur les questions qui nous occupent.

2. **L'apprentissage en participant** (« participation metaphor » – Sfard 1998).

Dans ce cas, l'apprentissage est perçu comme une participation à une communauté en particulier. **Dans ce processus, les apprentis font partie d'un ensemble plus large, ce qui requiert de leur part d'être en mesure de communiquer dans la langue de cette communauté et d'agir selon les normes et attentes spécifiques en vigueur au sein de cette communauté.**

Cette métaphore se retrouve également dans chacune des pratiques de transition. Les membres de l'arène de transition, les habitants des Transition Towns locales et les actionnaires des récoltes de la ferme CSA font tous partie d'un ensemble plus large, d'une communauté spécifique poursuivant un objectif clair. L'apprentissage réalisé dans ce cadre consiste donc à apprendre à répondre aux normes et attentes en vigueur dans cette communauté afin d'atteindre les objectifs visés : réfléchir de manière constructive, comprendre la nécessité des efforts individuels afin de lutter contre le pic pétrolier, récolter soi-même (à vélo) les fruits et légumes à la ferme, etc.

Une telle implication partagée dans une question spécifique constitue à l'évidence un aspect particulièrement précieux en matière d'éducation dans le contexte des transitions de durabilité. Cependant, l'étude de cas démontre également de quelle manière une attention portée à la formation communautaire peut provoquer une relégation à l'arrière-plan d'idées alternatives à propos du problème et/ou des solutions et que ceux et celles qui ne peuvent ou veulent respecter les normes et attentes en vigueur sont hors jeu.

3. **L'apprentissage en créant des connaissances** (« knowledge creation metaphor » – Paavola e.a. 2004)

Cette métaphore met l'accent sur l'innovation, sur la création collective de connaissances qui n'existaient pas jusqu'alors. **L'apprentissage est alors placé sous le signe de la transformation et de la poursuite du développement des idées et pratiques existantes.**

Dans ce contexte, les apprentis ne sont pas uniquement des consommateurs de connaissances, mais aussi des créateurs de connaissances.

Cette conception de l'apprentissage se retrouve elle aussi dans les trois pratiques : l'arène de transition, le mouvement de transition et la ferme CSA cherchent explicitement de nouvelles idées et pratiques et veulent pour ce faire développer de nouvelles connaissances et compétences.

Cet intérêt pour l'innovation et la transformation est un aspect clé de l'éducation, particulièrement dans le cadre de questions complexes, controversables et imprévisibles en matière de durabilité. De nouveau, l'étude de cas montre cependant de quelle manière une attention axée sur le consensus (ex. le discours de la modernisation écologique, une idée particulière sur « l'avenir dont *nous* rêvons », etc.) risque de restreindre l'espace laissé à l'innovation.

4. **L'éducation en tant que réponse** (« response metaphor » – Vandenabeele en Wildemeersch 2012)

Sur la base des limites citées précédemment des autres métaphores d'apprentissage, une nouvelle conception de l'éducation est apparue. Celle-ci se concentre sur la controverse au lieu du consensus. Elle part du principe que les conceptions fondamentalement différentes continueront inévitablement à coexister. L'apprentissage intervient alors en réaction à ces divergences. **Selon cette métaphore, l'éducation est le fait d'opérer des choix responsables en rapport avec des questions dans lesquelles interviennent des conceptions, des intérêts, des préoccupations, entre autres, inconciliables.** Il s'agit donc d'une remise en question critique de ses (propres) actions, points de vue et jugements et d'un développement permanent de sa propre identité en confrontation avec cette diversité de questions, conceptions, préoccupations... d'autrui.

Cette conception de l'apprentissage se reflète dans le déroulement de la visite des étudiants de la haute école à la ferme CSA. La manière dont l'agriculteur a exprimé ses convictions, dont il s'est engagé pour ce qu'il considérait comme de l'agriculture durable et ce qui était en jeu, a incité les étudiants à réagir. En d'autres termes, en dialoguant avec l'agriculteur et entre eux et en étudiant la question de l'agriculture durable depuis des perspectives, préoccupations et intérêts extrêmement différents, tous ont été mis au défi de se positionner personnellement. À la lumière de ce qu'ils ont vu et entendu à la ferme, ces étudiants ont été invités à se faire leur propre idée d'un monde durable et de la manière dont ils entendent s'engager à ce sujet. Il n'est à cet égard pas du tout garanti qu'à l'issue de la visite, ils partageront les idées de l'agriculteur et prendront un engagement similaire (voir également Van Poeck & Vandenabeele 2014). Mais ce n'était pas non plus l'enjeu de l'éducation, comprise comme une invitation à réagir aux questions de durabilité...

Ceci dit, quelle conclusion pouvons-nous tirer en ce qui concerne l'intérêt fréquemment souligné de l'éducation sur la base des transitions de durabilité ? **À quels défis faisons-nous face lorsque nous voulons mettre en œuvre des pratiques éducatives précieuses dans ce contexte ?**

Sans avoir la prétention de vouloir apporter des solutions et des réponses toutes faites, et encore moins d'être exhaustif, j'aimerais clôturer ce texte avec quelques points essentiels que l'on peut déduire de l'analyse des 3 pratiques étudiées.

- **Ouverture**

En particulier dans le contexte des questions de durabilité, il est essentiel de ne pas restreindre à l'avance le regard posé sur ces questions (en d'autres termes : le problème et la solution précise) et le type de personne pouvant en parler et y réfléchir. Une concentration unilatérale de l'éducation sur l'acquisition de certaines compétences entrave l'ouverture nécessaire aux nouvelles idées, questions, conceptions et perspectives d'action.

- **Contraignant**

Simultanément, les questions de durabilité s'accompagnent de nombreux enjeux. L'éducation n'est dès lors pas un dialogue facultatif dans le cadre duquel se côtoient diverses opinions et idées en tant que perspectives de même valeur et importance. Au contraire, il est important d'explorer la multitude de conceptions, engagements, intérêts, revendications... de les confronter et de se pencher sur les enjeux (et les personnes concernées).

- **Temps et espace**

Il faut du temps et de l'espace pour étudier les questions dans le détail, y compris les controverses engendrées – et pour s'en imprégner (voir aussi Van Poeck et al. – en cours d'impression). Certains cadres n'offrent pas ce temps et cet espace. Il convient dès lors de se demander si l'on peut appeler espaces *éducatifs* l'ensemble des forums dans lesquels on « apprend en agissant et on agit tout en apprenant ».

- **Éducation ≠ politique**

La question centrale de ce texte était de déterminer dans quelle manière l'éducation entretient un rapport avec la manière d'aborder les problèmes sociétaux tels que les défis en matière de durabilité. L'étude de cas nous révèle les limites de l'enjeu instrumental de l'éducation, de l'idée d'un lien (ou de la création de celui-ci) direct et linéaire entre une bonne éducation et la concrétisation du changement sociétal recherché. L'éducation en tant que réponse aux questions de durabilité ne repose pas sur une telle approche linéaire. Cela ne signifie cependant pas que l'éducation n'entretient aucun rapport avec la transformation politique ou sociétale, au contraire. Cette pratique n'est nullement neutre ou facultative. Néanmoins, l'enjeu de l'éducation en tant que réponse aux questions en matière de durabilité est « not just changing the world but giving others the chance to do so » (Venturini 2010).

Synthèse : concepts clés

Espace éducatif = lieux tels que des organisations, des associations de quartier et socioculturelles, des organisations culturelles, les médias, les entreprises, des mouvements sociaux et politiques, l'espace public, des organes de participation, poursuivant, ou non, un but éducatif mais qui, en raison

de la nature des interactions qui s’y produisent sont des endroits (non formels, informels) d’apprentissage (en savoir plus → pages 2, 4, 17)

Apprentissage social = processus d’apprentissage de groupes, réseaux et systèmes sociaux susceptible d’apparaître lorsque plusieurs acteurs entrent en dialogue à propos d’un problème de société complexe, incertain et imprévisible et se mettent à chercher et tester conjointement des solutions et manières alternatives de vivre ensemble (en savoir plus → page 2)

Apprentissage transformatif = un processus qui met les individus au défi de rompre avec les visions du monde, idées et pratiques existantes, et à imaginer et tester des manières de penser et d’agir fondamentalement différentes (en savoir plus → pages 2, 10)

Pédagogie publique = champ d’étude récent axé sur le rapport entre la politique (démocratie) et la pédagogie (éducation) et qui s’intéresse explicitement aux controverses engendrées par les questions sociétales actuelles (en savoir plus → page 3)

Modernisation écologique = discours basé sur le principe selon lequel il est possible de lutter contre les défis écologiques dans le contexte des structures politiques, économiques et sociales actuelles, pour autant que chacun prenne ses responsabilités. Il repose aussi sur un rapport étroit entre la durabilité écologique et le progrès technologique et économique (en savoir plus → page 11)

L’apprentissage sous forme d’acquisition de connaissances = forme d’apprentissage dans le cadre de laquelle l’apprentissage est considéré comme l’acquisition de connaissances, compétences, idées, notions, concepts, significations, faits, schémas, représentations, etc. (en savoir plus → page 15)

L’apprentissage sous forme de participation = forme d’apprentissage dans le cadre de laquelle l’apprentissage est considéré comme faisant partie d’une certaine communauté et comme l’acquisition de la capacité de communiquer dans la langue de cette communauté et d’agir selon les normes et attentes spécifiques en vigueur au sein de celle-ci (en savoir plus → page 16)

L’apprentissage sous la forme de création de connaissances = forme d’apprentissage définie comme la création collective de connaissances inconnues jusqu’alors et comme la transformation et la poursuite du développement d’idées et pratiques existantes (en savoir plus → page 16)

L’éducation en tant que réponse aux questions en matière de durabilité = forme d’apprentissage définie comme le fait d’opérer des choix responsables en lien avec des questions caractérisées par des conceptions, intérêts, préoccupations, entre autres, inconciliables ; comme la remise en question critique des actions, points de vue et jugements (personnels) face aux contradictions et à la controverse (en savoir plus → page 17)

Bibliographie

Amin, A., 2008. Collective culture and urban public space. *City*, 2(1), pp. 5-24.

Bereiter, C., 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Biesta, G., 2012. Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), pp. 683-697.

- Colley, H., Hodkinson, P. and Malcom, J., 2003. *Informality and formality in learning. A report for the Learning and Skills Research Centre*. Londres : Learning and Skills Research Centre.
- Dijstelbloem, H., 2007. *De democratie anders: politieke vernieuwing volgens Dewey en Latour*. PhD diss., University of Amsterdam.
- Elmholdt, C., 2003. Metaphors for Learning: cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(2), pp. 115-131.
- Engeström, Y., 1999. 'Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice'. In: *Perspectives on activity theory*, Y.Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamäki (Editors), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 377-404.
- Ferreira, J., 2009. Unsettling orthodoxies: education for the environment/for sustainability. *Environmental Education Research*, 15(5), pp. 607-620.
- Finger, M. and Asún, J. M., 2001. *Adult Education at the Crossroads. Learning Our Way Out*. London and New York: Zed Books.
- Foley, G., 2004. *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. Zed Books.
- Healy, S., 2010. Post-normal science in postnormal times. *Futures*, 43, pp. 202-208.
- Jackson, M.G., 2011. The real challenge of ESD. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), pp. 27-37.
- Latour, B., 2004. Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), pp. 225-248.
- Paavola, S., Lipponen, L. and Hakkarainen, K., 2004. Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*, 74, pp. 557-576.
- Paredis, E., 2014. Pleidooi voor een genuanceerde kijk op transitie. *Oikos*, 68.
- Postma, D. W., 2004. *Because we are human. A philosophical inquiry into discourses of environmental education from the perspective of sustainable development and man's caring responsibility*. PhD diss., University of Leuven / Radboud Universiteit Nijmegen.
- Schugurensky, D. and Myers, J.P., 2003. A Framework to Explore Lifelong Learning: The Case of the Civic Education of Civics Teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), pp. 352-379.
- Sfard, A., 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.
- Simons, M. and Masschelein, J., 2006. The Learning Society and Governmentality: An introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), pp. 417-430.
- Sumner, J. 2003. Learning our way in: sustainable learning and the civil commons. *Convergence*, XXXVI, pp. 21-30.
- Vandenabeele, J. and Wildemeersch, D., 2012. How farmers learn about environmental issues. Reflections on a socio-biographical approach. *Adult Education Quarterly*, 62(1), pp. 56-72.
- Van Poeck, K. and Vandenabeele, J., 2014. Education as a response to sustainability issues, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, pre-published online (<http://www.rela.ep.liu.se/article.asp?doi=10.3384/rela.2000-7426.rela0111>).
- Van Poeck K., Vandenabeele, J. and Bruyninckx, H., 2013. Taking stock of the UN Decade of education for sustainable development: the policy-making process in Flanders, *Environmental Education Research*, pre-published online (<http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2013.836622>).
- Van Poeck, K., 2013. *Education as a response to sustainability issues. Practices of environmental education in the context of the United Nations Decade of education for sustainable development*. PhD diss., University of Leuven.
- Van Poeck, K. and J. Vandenabeele. 2012. Learning from sustainable development: education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, 18(4), pp. 541-552.
- Van Poeck, K., Goeminne, G. Vandenabeele, J., (in press). Revisiting the democratic paradox of environmental education: sustainability issues as matters of concern, *Environmental Education Research*.

Venturini, T., 2010. Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory, *Public Understanding of Science*, 19(3), pp. 258-273.

Wals, A.E.J., 2007. *Social learning: Towards a sustainable world*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

Wildemeersch, D., Jansen, T., Vandenabeele, J. and Jans, M., 1998. Social Learning: a new perspective on learning in participatory systems. *Studies in Continuing Education*, 20(2), pp. 251-265.