

The dashboard is an *online instrument*, consisting of a principal text with many links to detailed files of concepts, tools or case studies (with bibliographic references leading to more information on the concept or tool in question). The dashboard has not been conceived as a booklet that should be read as a whole, but one to be used by zapping through the different parts according to the needs of the community animator. The concept-, tool- and case-files can be read and used separately in searching for specific information at whatever stage of the project, or as an illustration of the contents of the principal text.

The dashboard consists of three main parts. The first part is an *introductory chapter*, explaining the philosophy, objectives and context of the instrument, as well as some basic concepts such as ‘public space’, ‘development’, ‘stakeholders’ and ‘training programme’

The two parts that follow each focus on two different groups of processes within public place management projects:

(1) *participative processes* (“Processus de participation”);

(2) *processes of (re)construction and management* (“Processus d’aménagement et de gestion”).

In the *principal text* of the dashboard, Topozym presents an itinerary that can be followed throughout these processes. The structure of these two parts is not the same, but they do both include testimonies from the case studies (referring to the case-files), lists of questions to be posed throughout the processes, courses of action, descriptions of concepts (referring to the concept-files) and references to tools and methods that can be used in these processes (referring to the tool-files).

The *concept-files* consist of reflections on the notion in question as well as the perspective from which the concept was approached in the Topozym action research project. An introductory comment in each of these concept-files always clarifies the way the concept is dealt with in the file in question. The *tool-files* discuss “tailor-made” tools and methods used in the workshop sessions of the Topozym case studies (sometimes based on the conception or use of these tools elsewhere). The *case-files* discuss the five Topozym case studies. They are briefly presented according to the following model: context (description of the place, initiation of the project, time line), stakes (preoccupations of the stakeholders, points of interest), progress of the workshop sessions, and ‘results’.

The following overview of the dashboard will give an idea of the different subjects dealt with in the dashboard. In the (French) annexes of this report several concept-files and tool-files have been added to illustrate the form of these files in the dashboard. The full version of the dashboard is available online on the Topozym website: <http://www.topozym.be/tableaudebord>.

3.2. HOW CAN AN INTERVENTION LIKE TOPOZYM’S TRY TO CHANGE THE BEHAVIOUR OF STAKEHOLDERS OF PUBLIC PLACE MANAGEMENT PROJECTS ?

Topozym intervened in five public place management projects to encourage changes leading to the (better) integration of principles of sustainability into those projects. The Topozym intervention consisted of a series of workshops facilitated by one or more trainers (supported by one or more researchers) with a limited group of stakeholders for a rather short period of time. In this second part of

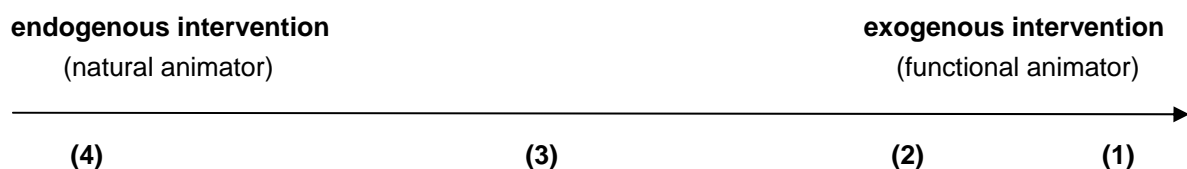
the results chapter, we will reflect on these kinds of interventions aimed at the behavioural change of stakeholders of public place management projects.⁵⁵ Topozym offered an exogenous or external intervention to groups of stakeholders. Before discussing the pedagogical approach of the intervention, we will therefore present the basic characteristics of an exogenous as opposed to an endogenous intervention. Afterwards, the philosophy, methods and tools of the intervention will be presented. Finally, we will discuss possible evaluative steps for interventions such as Topozym’s.

3.2.1. Exogenous versus endogenous interventions

There are important differences between exogenous interventions (interventions by institutions or persons not involved in the project beforehand) and endogenous (internal) interventions. The difference between these kinds of interventions is reflected in the kind of trainer/animator that leads the intervention, notably a functional as opposed to a natural animator. A continuum of interventions and the animator’s closeness to the project in which he or she intervenes is presented in Figure 5

Figure 5. Examples of exogenous and endogenous interventions

- (1) Stakeholders are obliged to follow an existing training programme.
- (2) Stakeholders are facilitated in a tailor-made way by external animators.
- (3) Stakeholders call in the help of an external trainer.
- (4) Within the group of stakeholders, one or more persons emerge as ‘animators’ and organise training to trigger change within the group.



In the third example (Stakeholders call in the help of an external trainer), there is an endogenous catalyst or an endogenous wish for change, but – most often because of the necessary competences of an animator organising this change – the group feels the need for a professional (community) animator. The similarity of such an intervention to the type of intervention in the second example (Stakeholders are facilitated in a tailor-made way by external animators, for example the Topozym intervention) depends on the agreement that is made between the stakeholders (especially those in charge of the project) and the animator in question. A condition for triggering ‘change’ (in the case of an evolution towards something better), be it by an endogenous or an exogenous animator, is the sense of dissatisfaction felt by the person and/or group of participants. If the participants are not in one way or another the ‘demanding party’, all kinds of interventions would be useless.

Because of the importance of the independent position vis-à-vis all stakeholders or the deontological neutrality of the animator (see part 3.1.3.4.), the initial agreement (or contract of intervention) is very

⁵⁵ The basic assumptions behind this kind of ‘education’ were explained in part 1.3. The dashboard presents potential ways for community animators to proceed with this goal in mind.

determinative. In the Topozym case, we proposed a tailor-made intervention (of interviews and workshop sessions) to different projects (selected based on the diversity criterion, as was explained in part 2.2.1.1.). After a Topozym selection of the cases, an important number of decisions were made in negotiation between Topozym researchers and some persons in charge or the initiators of the project. While these negotiations guided the Topozym intervention on a certain level, during the synchronisation phase and the workshop sessions, there was enough freedom to co-decide with the participants of these meetings what the focus of these sessions would be. However, these subjects were determined by the Topozym research topic: sustainability in public place management projects. When agreeing to cooperate, persons in charge of the case studies thus decided whether or not they found this subject interesting enough and could allow changes with regard to this subject. Topozym thus served as an exogenous catalyst for change towards more sustainability.

The question is, then, whether or not the same kind of change would have been possible without the Topozym exogenous intervention. In most of the case studies, one or more persons could have served as an endogenous or natural animator and a trigger of change. However, they did not organise activities or dialogue in order to trigger change. When these same persons were offered the opportunity to participate in the Topozym intervention, they were happy to accept this proposition for external support.⁵⁶ They then counted on the professional competences of the Topozym animator to lead the workshops. We will now discuss three main advantages of an exogenous intervention. The most striking disadvantage of such an intervention is its temporality. Topozym intervened for a very short period of time and with only three or four workshops sessions. This hampers the construction of a climate of trust and true dialogue and makes sound evaluations (with adaptations throughout the process) difficult if not impossible. Endogenous interventions might be offered more time as they might – in contrast with exogenous interventions – be seen as a part of the project and not as an extra opportunity or burden.⁵⁷ For exogenous interventions that are limited in time, the emancipation and capacity-building of the stakeholders is of major importance: a permanent bond of dependence on the animator must be avoided, as he or she will at some point no longer be part of the (learning) community. In a way, exogenous interventions should be able to create endogenous catalysers and possibilities for endogenously led interventions.

The advantage that was most often cited by participants in the Topozym workshops was the fact that Topozym encouraged dialogue between stakeholders who were not used to working with each other (and were sometimes not even aware of the existence of a project).⁵⁸ As an endogenous animator, it can be more difficult to get members of an existing group to open up to new stakeholders, but in the Topozym intervention this responsibility lay with ‘an outsider’. Such an outsider can also bring experience and ideas from other projects and, as a new source of information, initiate reflections that will incite creativity in the group of stakeholders. It might also be easier for an outsider to collect all the different opinions and visions from the group of stakeholders, because he or she is seen as a neutral actor. The fact that an exogenous intervention might come across as ‘artificial’ can be an advantage,

⁵⁶ In most cases, the gathering together of stakeholders to participate in the Topozym workshop sessions was quite easy, even though the timing of the Topozym project forced a strict schedule and the calling of meetings at short notice. The stakeholders that chose to participate did so mostly because of their curiosity about the subject of sustainability and/or because of the wish to improve the project or place with which they have a special bond.

⁵⁷ This condition of having enough time to intervene (to allow evaluation and evolution of the intervention) should be stressed during negotiations on a sound agreement regarding the intervention. See also part 3.1.3.1. on the importance of time.

⁵⁸ This fact was most cited by the stakeholders of the case of Charleroi, where participants eventually succeeded in establishing a permanent committee to organise the inauguration festivities.

as it may be a catalyst for dialogue and reflection on a subject that is not of great importance to the group of stakeholders. The intervention of an external person can thus help stakeholders to leave old habits behind, to express what has always previously been taken for granted and to discuss details they thought the other stakeholders were already aware of.

3.2.2. Philosophy, methods and tools of the intervention

Each intervention or training programme needs to be adapted to the place, stakeholders, project and timing of the project in which one intervenes.⁵⁹ In other words, an intervention or training programme has to be tailor-made. Making recommendations on the philosophy, methods and tools of such an intervention should thus not be too specific. We will therefore describe different possible scenarios and characteristics, always using the Topozym interventions in the five case studies as illustrations. While reading these basic characteristics and convictions, the four recommendations explained in part 3.1.3. should be kept in mind, as they can also serve as basic recommendations regarding the intervention:

- (1) to try not to succumb to the pressure of time and the perceived need for instant, short term results;
- (2) to establish true dialogue with all stakeholders, recognising the different kinds of expertise and responsibilities of everyone;
- (3) to start from the context of the place and its stakeholders in setting up a project;
- (4) to appoint a community animator (who is reliable and credible, deontologically neutral, has basic knowledge of the subject and the necessary training competences) to support participative processes.

Different steps in the process of an intervention can be distinguished. The starting point is the obtaining of a clear *agreement* on the objectives, possibilities and limits of the exogenous intervention between the (community) animators and all or some of the stakeholders of a certain public place (or project). Note that such an agreement can only be reached if there is a sense of dissatisfaction or wish to change within the group of stakeholders. The subsequent step is then the *collection* of all available, ‘objective’ *information* on the place or project in question in order to grasp possible subjects and to encourage participants to attend the workshop sessions. In the Topozym case, this first step was undertaken by means of interviews in four of the five cases. The advantages and difficulties of this strategy were discussed in part 2.2.1.3. Another step is the *invitation* of a number of *stakeholders* to participate. This step raises the need for networking or for the joining and stimulating of stakeholders to work together to become a learning community (see also Schmitz et al., 2008). Ethically acceptable and efficient networking strategies from the very beginning of the intervention are of major importance. The question of who to include in the partnership and process implies making a choice between working with heterogeneous (with regard to position, function, level of education,..), groups, with homogeneous groups or establishing a training model that combines both homogeneous and heterogeneous groups. In the Topozym case, different recruiting strategies were followed. Once the

⁵⁹ The timing of the intervention is an important decision to take. If possible, we would recommend starting as early in the process as possible. At that stage, practical changes in the project, appropriation of the project by all stakeholders and participation that focuses on aspirations and basic principles are easier. However, an existing project as a starting point may for some stakeholders facilitate discussion. While this timing of the intervention does influence the setting up of the workshop sessions, the presented philosophy and approach can be applied at all stages of the process. Note that the goal is to create a community of stakeholders of indefinite duration, which means that an intervention can never come too late.

recruiting was done, the *workshop sessions* could then take off. A follow-up and evaluation had to then be undertaken.

We will now focus on the steps taken in the recruitment of participants and the actual training program sessions. First, we will discuss recruitment strategies.⁶⁰ Secondly, we will present the two basic theoretical frameworks that have appeared to be sound basic principles for exogenous interventions aiming at behavioural change: the social constructivist approach and the theory of learning communities. Finally, we will present rules and tools that support such an exogenous intervention and thus apply the theoretical perspectives to learning.

3.2.2.1. Recruitment strategies

Three basic theoretical recommendations regarding recruitment and networking can be put forward.

- (1) A first point to focus on is the *composition of the group* one wants to establish and turn into a ‘learning community’⁶¹. In order to be able to grasp the complexity of the public place in question and to take into account a variety of visions and opinions (Freeman, 1984), stakeholders of varied functions, competences and intelligences⁶² (Gardner, 2006) should be offered the opportunity to take part in training and participative processes.⁶³ An exogenous intervention should thus try to go beyond improving the group dynamics of existing teams, and try to create bridges (Gittel & Vidal, 1998) and inspire people, who do not usually work together, to cooperate. Having a varied group allows for rich exchanges going beyond expert discussion on a specific topic. These basic convictions would thus plead for heterogeneous groups. However, to be able to constitute a learning community, the group should be able to have shared aspirations and there has to be a common will to engage in the search for ways to achieve these aspirations together. In some cases, it might thus not be possible to start the training process with heterogeneous groups. Instead, one might, for example, benefit from splitting up (homogeneous) work groups to reassemble them at a later stage to become a heterogeneous learning community.⁶⁴ An important limit to the possibilities of inviting all the stakeholders involved is of course that the group of participants should not be too big. In the case of big projects, a possible solution could be the working with (elected) representatives of different groups of stakeholders (possibly with meetings

⁶⁰ When thinking about recruitment strategies, one should also think of the incentives that can be offered to the participants when they are invited to be part of the process. The introduction of a penalty in the case of non attendance of a participant, for example, would encourage persons to be present, but does not necessarily incite real engagement.

⁶¹ The exact meaning of ‘learning community’ will be discussed in part 3.2.2.2.

⁶² We will not discuss Gardner’s theory of multiple intelligences in detail here. A concept-file of the dashboard does discuss this theory and has been added in annex 5. In short, Gardner’s theory argues that the traditional definition of ‘intelligence’ does not sufficiently encompass the wide variety of abilities humans display. He distinguishes eight core intelligences: linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, bodily-kinaesthetic, musical, interpersonal, intrapersonal and naturalist intelligence. Other intelligences have been suggested or explored, such as spiritual, existential and moral intelligence. The recognition of multiple intelligences within each learning community should be promoted, valuing each form of intelligence and trying to develop them further. Each kind of intelligence requires a different learning style (Kolb, 1984). See also Armstrong (1999).

⁶³ The importance for the sustainable development of public places of encompassing both a broad series of vocational experts, as well as (representatives of) users, including those who are usually forgotten or ignored, has been discussed in depth on several occasions in this report.

⁶⁴ For one of the concept-files of the dashboard, the choice to work with heterogeneous or with homogeneous groups in different stages of the project was analysed according to the SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) method. This analysis has been added in annex 6. We will come back to the subject of managing heterogeneity or diversity in part 3.2.2.3.

of these representatives with their group to inform and receive feedback to take back to the group of representatives).

- (2) Paying attention to *practical issues* also appears to be crucial for recruitment and networking. Participation must, in the first place, be possible for all persons invited. Choosing the timing and location of the meetings or activities must thus be done with care. The possibility of organising parallel groups during different periods of the day (for example, an afternoon and an evening group) should certainly be considered a possibility. The choice of location should show respect for the participants: being well set up, accessible and preferably on ‘neutral ground’. Another possibility is to organise a ‘rotating host’ system: for every meeting or activity, one group of stakeholders invites the others to their building. Close proximity between the location for the meetings and the public place in question is recommended, as it allows for the maintenance of a link with the place.
- (3) Of major importance for a good start to network building and the setting up of a learning community are *sound communication and trust* between the members of the group of participants (see Ruuskanen 2004). From the start of the training programme – even from the first contact – there has to be clarity and negotiation concerning the rules of functioning (with the focus on equal opportunity to express opinions and influence the group’s decisions) and transparency and access to the necessary information for all stakeholders.

These theoretical ideals were of course not always applicable in the Topozym cases. Five similar recruitment strategies were applied, following a common protocol. As a first step, a key stakeholder⁶⁵ was asked to list the other stakeholders, indicating who – according to him or her – should participate in the workshop sessions. Based on a snowballing process, a core group was set up by the researchers. To enrich this core group, the researchers defined missing stakeholders based on the exploration of the project and field visits.⁶⁶ Despite this common protocol, the results were five very different groups of participants. The eventual decisions on who to invite to the workshop sessions were based on the objectives and possibilities of each case, but were, in the Topozym case, heavily limited by the time constraints and, in some cases, by the wishes of persons in charge of the project.⁶⁷

⁶⁵ Looking at the Topozym experience, we can conclude that the choice of this key person is crucial. It is important that this person is relatively stable in his/her position, knows the field (by working on a level that allows closeness with the field) and is open to accepting the listing of stakeholders who do not seem to share the same aspirations as he or she does. Note that an agreement for an intervention from the authorities is necessary, but the contacts directing the establishment of a list of stakeholders appear to be more interesting with persons on a lower level in the hierarchy.

⁶⁶ Enriching the group with new people, new points of view and new competences and intelligences or this inclusion of ‘non-obvious’ stakeholders in the workshop sessions has to be done with care. Transparency on how every stakeholder was chosen seems to be crucial. In the case of Noiseux, several people were invited to a synchronisation meeting without preceding interviews. As long as they were questioning the utility of their presence in the meeting, they were not able to focus on understanding the goal of the Topozym intervention.

⁶⁷ In the case of Antwerp, for example, negotiations with the person in charge of the project had first led to the decision to bring together a heterogeneous group of citizens as well as civil servants. To ensure a safe learning environment for all participants, a model was proposed in which the two categories of participants would first meet separately (as two homogenous groups) and would in a later stage be brought together to exchange ideas and perspectives. Unfortunately at the time of these negotiations, the project’s dynamics were not halted, and parallel to the Topozym intervention, meetings were set up with civil servants. The person in charge then decided that assembling these same civil servants within the Topozym framework would no longer be convenient. The Antwerp workshop sessions were thus for citizens, in the presence of two civil servants in charge of the project. In this case, an endogenous intervention (fully incorporated into the project) would have implied a better coordination with other project dynamics and processes and would thus have been awarded more time and opportunities to assemble a heterogeneous group.

3.2.2.2. Theoretical bases: social constructivism and learning communities

- *Social constructivism*⁶⁸

The constructivist theory holds that humans construct knowledge and meaning from their experiences. Knowledge is something created, discovered and experienced. It is non objective, internally constructed and socio-culturally mediated. The student or the participant in a training programme should not be treated as representing a blank sheet. The new information he or she receives is handled through individual filters of perception (based on existing knowledge and experience) and socio-cultural filters of perception. The new input is treated in different ways by each participant and may be rejected, adapted or integrated, allowing an enrichment of the representations each participant had before this information was added to his or her knowledge. Learning thus becomes a constant adaptation of our representations, notably the way we think about our environment, about others and about ourselves. In the social (or communal) constructivist vision of education, the focus is placed on how knowledge and meaning are socially constructed. Social interactions represent an ideal opportunity to compare our own representations with those of others. This permanent, unconscious dynamic process is characterised by a paradoxical combination of abilities to adapt our representations and a certain resistance to changing our representations. This resistance concerns our certitudes, our beliefs and our values, which are anchored in our personality and culture. The basic idea behind the series of workshops is working on this difference between representations, beliefs and behaviour; the starting point of the training programme is a destabilising experience and an analysis of the perception of reality in order to draw some lessons from this comparison. Doing this collectively during a workshop session may facilitate an ‘awakening’, as subjectivity of perceptions is likely to be demonstrated. Because this process of changing representations (and thus also of practices and behaviour, as the new representations create a new framework to understand reality) should not be sensed as being a rupture, the methods and tools used by the trainer should be carefully chosen and some basic rules concerning group dynamics are needed to create a safe and creative learning environment (see part 3.2.2.3.). In education that takes these (social) constructivist convictions into account, the trainer is not seen as a teacher or educator, but as a facilitator. Learning is not considered as the reception of exogenous information, revealed by scientific or technical experts, but as an occasion to share experiences and knowledge and as a place where every member can be considered an expert. Practical activity should thus be favoured as opposed to didactic lectures covering the subject matter. The emphasis is on the learner or participant and not on the trainer. The exogenous animator facilitates a process of change by adapting methods and his or her own position on demand, adapting to the needs of participants and the context in which the group evolves.

- *Learning communities*

A learning community is a group of people who share common values, beliefs and aspirations and are actively engaged in learning together and from each other. The aim of the training programme should be to get the group of participants (stakeholders) to sense this feeling of community.⁶⁹ McMillan &

⁶⁸ See among others Bruner, 1961; Fosnot, 1996; Garnier et al. 1978; Piaget, 1950; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985.

⁶⁹ A similar known theory is that of ‘communities of practice’ (Wenger, 1998). A community of practice is a group of individuals participating in communal activity and experiencing/continuously creating their shared identity through engaging in and contributing to the practices of their community. Because of the word ‘practice’ in the term, it seems as though it stands just for shared practice, but it was created for a larger whole. Other types of

Chavis distinguish four elements that define such a feeling of community: membership (or a feeling of loyalty to the group that drives them to cooperate), influence (actions of one member affect what happens in the community), fulfilment of individual needs (by expressing personal opinions and receiving information), and shared events and emotional connections (see Bonk et al., 2004). Whereas the Piagetian form of constructivism might focus too much on the individual as ‘the unit of instruction’, working with learning communities allows an integration of the idea of seeing learning as a cultural practice. Working with learning communities allows the granting of a central place to social and cultural interactions leading to new common visions, knowledge and competences (Vygotsky, 1978). Within the learning communities, trainers try to create a space for questioning with regard to the representations of the participants. Discussions and the comparison of ideas are used to make choices regarding solutions that are socially liveable, as well as to make socially acceptable decisions. These are strategies of co-training aiming at the transformation of persons and their environment. Working in this way stresses the importance of the cooperation of people with different knowledge and talent (see Orellana, 2005, 2006).

3.2.2.3. Rules and tools

A group of stakeholders has been gathered and has agreed to engage in a learning process together. How can the theoretical bases of social constructivism and learning communities now be put into practice? Or in other words, how can an animator create conditions that favour change?

- *Creating a secure environment*

A condition *sine qua non* for positive group dynamics and possibilities for evolution is the creation of a secure environment and a climate of trust (in each other and in the animator). The animator should introduce rules of conduct, a clear structure and objectives. He or she must be determined in where he or she is going with the group and has to appear to have control over the situation. Moments of chaos are possible, but the animator must have an idea of the aim of this chaos and must always appear to be in the position of being able to put a stop to it. The risk of dispersion, staying vague or of creating confusion must be prevented. For participants to feel secure, they must have a clear idea of what is going to happen, how they can contribute and that an animator is present so that they feel they are ‘in good hands’. This important position of ‘master of ceremony’ can be demonstrated from the beginning of the first session by starting on time, regardless of the presence of participants at that moment. Other rules can be introduced implicitly⁷⁰ throughout the first session, such as one person talking at a time, giving every participant the chance to intervene, sticking to the subject, respecting different opinions and ways of living, not leaving the session before it is finished (with the promise of finishing on time). A framework for all rules is that the focus must always be on the group and the aim is to involve every participant in that group. The role of the arrangement of the room is not negligible in this respect: the participants are placed in a circle or square in order to be able to see each other. A typical problem – especially in rather big groups – is participants talking to their neighbours instead of the whole group. They can be asked to repeat their idea in front of everyone. Using the same line of thought, the ‘silent participants’ have to be(come) a part of the group too, but they have the right to be

community referring to a different philosophical foundation are thus not needed (such as ‘community of interests’, ‘community of aspirations’). What counts, is the sense of community.

⁷⁰ Note that large-scale meetings often do benefit from a formal introduction of rules of conduct at the beginning of a participation process.

silent and should not be ‘forced to have an opinion’. In summary, the animator can be described as an audacious guide who offers direction and reassuring methodological choices. He or she confirms his/her clear vision for the training programme, proposes a framework and guarantees its respect, and prepares and adapts it carefully.

- *The animator as part of the learning community*

In the social constructivist approach of learning communities, the animator is part of the community and thus not in a position of ‘educator’. The animator should not present him or herself as an expert on the subject, but as a training expert proposing the right methodology and tools to encourage dialogue and change. He or she can show this being part of the learning community by a flexible and listening attitude and position. This does not mean that the animator can come unprepared to the sessions, but he or she must be prepared to throw these preparations overboard when necessary. When the effects of certain methods, tools or prepared series of questions are not the effects the animator was after or when the group clearly wants to go in another direction, adaptation should be possible.⁷¹ What is important is for the animator to continue to link all the steps and parts of the process, to return to the core of the subject fast enough and to give every participant (and him or herself as an animator) the time to process new information. From this point of view, the animator must try to be a generous, sympathising companion who listens and understands, who lives and shares this period of introspection, questioning and evolution with optimism and warmth.

- *Grasping and mastering the complexity of heterogeneous groups*

The matter of managing diversity within the group is always a challenge, even in ‘homogeneous groups’ (such as groups consisting of civil servants). One could even say that no group is homogeneous (the perspectives of the civil servants can be very different according to the service they represent). A newly constituted group has to be ‘synchronised’, especially if they do not know each other and each other’s position. However, for all these persons, the public place or project in question can serve as a common framework from which common aspirations can be built. The public place is thus not only the object of reflection and a support for behavioural change, but it is also the mediator that causes the emergence of the desire and need to synchronise and cooperate. The process of synchronisation should be led by an animator, trying to create a learning community from a group of stakeholders. In view of this challenge, the animator should have an overview of the complexity of perspectives and arguments as quickly as possible. He or she should also be able to synthesise and present these perspectives and arguments clearly to all participants. Furthermore, animators should be sensitive regarding the different meanings behind the words and expressions the participants use, in order to be able to identify potential misunderstanding. They must adjust their own language to that of the participants and find ‘the appropriate tone’. This way, they have to contribute to the improvement of internal communication, to give central importance to what is said. In heterogeneous groups, the means of communications and methods need to be diversified and extra attention should be paid to those members of the learning community that do not feel comfortable expressing themselves verbally. The participants should also be encouraged to leave behind their personal views and interests and to join in constructing a common project. A key principle seems to be for the stakeholders to project into the future and to focus on their aspirations instead of getting

bogged down in present needs.⁷² The learning community is asked to engage in finding a common solution and not in finding a compromise. An important step is to agree on allowing a space for dissension within the group. Attention should also be paid to the power relations within the group.

- *Diversifying methods to support questioning and evolution*

Because of the diversity within the group of stakeholders, but also in order to offer as many opportunities as possible for being ‘confronted’ with new information and other representations, we recommend the use of diversifying methods and tools. The goal is a balanced intervention in which approaches, sequences and learning styles are alternated in order to create conditions for change. The idea is to change behaviour without rupture. Animators should thus avoid pointing out ‘mistakes’ and ‘misconceptions’. Special attention should be paid to emotions. Indeed, behind every rational expression regarding a place, is hidden an emotional experience (good or bad). There might also be fear present due to misconceptions and prejudices regarding other stakeholders. It is crucial to support awareness-raising regarding and the taking into account of these emotions. Of equal importance are the imaginative abilities of stakeholders. The ability to imagine alternatives for the project, the place and the relationships between the stakeholders should be developed with appropriate tools and methods that help to break with ancient representations and to arouse hope, desire and creative ideas. The animator should also encourage stakeholders to look at ‘what lies behind’ views and opinions (hidden meanings and basic, abstract principles). In most cases, words and discussion alone do not suffice in reaching these goals. In their model of social learning, Wildemeersch et al. (1997) describe reflection-in-action: this is learning based on acting and experiencing. The animator should try to take the actual experiences (during the training programme or elsewhere) of the participants as a starting point. Discussion and experience can cause an adaptation or rearranging of representations based on these experiences, which can again be tested and reflected upon. When working on a specific context such as a public place, visiting the field in question or other public places can be a rewarding activity, as this allows persons to discover, shape and express their knowledge regarding public places. This is the idea of situated learning: learning that takes place in the same context in which it is applied.⁷³ But even the simple fact of changing location can help to multiply the possibilities of seeing things from another perspective and thus of changing representations.

⁷² This idea has already been expressed by the Antoine de Saint-Exupéry: Quand on veut construire un bateau, il ne faut pas rassembler les gens pour aller chercher le bois ou dessiner des plans. Ce sont des compétences spécifiques. Il faut d’abord leur apprendre le désir de la mer infinie.

⁷³ The idea of learning communities is often linked with that of situated learning. Indeed, learning should be considered as a social process that is embedded within a particular social and physical environment (Lave & Wenger, 1991). From that point of view, situated learning is quite logical.

CONCLUSION: PERSPECTIVES

“We can find all the technical solutions we want, something durable is above all something we love deeply”⁷⁴.

These are the words of Philippe Samyn, the architect who defended an empathic and durable approach to "good building". We can take this phrase as being aimed at expressing in a few words the conclusions of the final report of Topozym's research-learning and action project. In its intentions, this approach was centred on experimentation in teaching methods favouring rapid changes in behaviour in the development and management of public spaces. These behavioural changes are expected in two major directions: firstly, a more global and more durable approach to public spaces, including a more transversal management, and secondly, an integration of citizen participation into the development and management process.

The experiments carried out in the five cases studied highlighted that it was possible to instigate behavioural changes within a short time period by means of the intervention of a person whom we have decided to call the “community animator”, even though this term remains unsatisfactory, because it is rather mild given the specific teaching competences necessary for this type of work, which involve more learning than organising.

This role of the community animator, which we have described as facilitator, highlights from the start our teaching paradigm (a socio-constructivist paradigm). This approach considers that people are actor-authors of the change processes which relate to them, that these changes are mobilised by interactions with their environment and that they are the result of a social construction. From this point of view, all people who take part in workshop meetings, including animators, constitute a learning community, all members of which involve and engage themselves in a co-development of a pluralist vision of things, validated by the context, before pursuing concrete actions in co-operation and by negotiation.

OBJECTIVES OF BEHAVIOURAL CHANGE IN THREE DIRECTIONS

The experiments within the framework of the Topozym project are related to the preconditions for engagement in action and they have highlighted the importance, for the community animator both in charge of and facilitating a group of actors concerned with a given public space, of buttressing the operation in three directions:

- by being deeply committed to public spaces;
- by being deeply committed to working in a learning community;
- by being profoundly committed to the citizens involved.

These three directions constitute the goals of the desired behavioural changes, beginning with the working hypothesis that practices in this area can be questioned:

⁷⁴ Interview in the 2nd Cahier of *Vif/L'Express* n°5 from 30/01 to 2/5/2009, p.14.

RETERRITORIALISING PUBLIC SPACES

Public spaces are by definition spaces that do not belong to anybody in particular, and hence spaces that are likely to be abandoned. For them to become worthy of interest and care, awareness building and appropriation is necessary.

Public spaces are very often passed through or occupied automatically, “without thinking about it”. Something that nobody “looks at”, a space that we “don't even see” or have ceased to see, that has become worthless: we have become accustomed to the space's disadvantages, we accept the stress, we don't even take notice of the “small” degradations; indeed, we even take part in them,... and even the small or large “treasures” of the place are hidden by other concerns.

The behavioural change hoped for through the raising of awareness is thus that each and every person will start to take notice of his or her environment, that he or she may become “present” again in a place, seeing its qualities as well as its defects, and become aware of “how this place resounds in him (or her)”. This sensitising process is founded on our awakening to the importance and value of our environment, of which public spaces form a part, as a component of our being in the world (an existential function) and our identity (a social function). As its name indicates, this sensitising process raises our consciousness with regard to our emotions, to feelings of pleasure or displeasure, fear or wellbeing, confidence or distrust, etc, all experienced in a place, and through a clarification of its values. It also encourages an exploration the profound significance of a place, beyond its mere aspect: any space (and a public space in particular), is a symbolic place for many people, both today and in the past. Within a learning community, development of a shared sensitivity for public spaces starts with a stage that creates these spaces on a symbolic level. The very fact of meeting to talk about it is a way of making the place exist in the eyes of each and every one and of giving it a value.

Appropriation of a public space means by definition “becoming an owner”. A paradoxical situation, since such spaces belong de facto to public authorities and there is every reason to think that the feeling of belonging to a given public space is rather fickle, depending on the places and people, or that it is even absent. However, a city's environment is something public, resulting from individual decisions. Hoped for changes in behaviour mean that everyone “worries” on a daily basis, as though “part of a family”, that everyone feels concerned and to some extent responsible for the quality of a public space and its evolution.

PROMOTING CONSULTATION AND MULTI-PARTY CO-PRODUCTION OF PUBLIC SPACES

The socio-constructivist paradigm, which underlies this training work, is founded on the recognition and the taking into account of perceptions that are not only individual, but specifically social, in connection with public spaces. In our view, the hoped for behavioural change, through the socio-cultural construction of representations in connection with public spaces, must develop through a common intelligence of the territory. This common intelligence of the territory corresponds to a way of living there and to a way of living which is specifically linked to the aspect of feeling-thinking-acting-communicating in a group whose members together have the emergent skills that no one actor or group of actors could have possessed separately.

But team-work, from consultation to co-operation, emerging through dialogue, is not a widespread part of the customs and habits of our society, and few people are prepared for it, be it within the family or at school. A change in this sense is all the more complex in that it involves working within a very mixed group of actors.

However, as regards public spaces, the actors involved are quite diverse and are not at all accustomed to meeting, or, quite simply, do not know one another. In order to build a pluralist learning community, it is thus first necessary to convene around the table all the parties involved. And, so that the operation may be long-lasting, those involved should very quickly get the feeling that “it can work”. The behavioural changes aimed at here, thus rest on the possibility of establishing a pact of confidence between recipients, a goal which we have described as the synchronisation of actors. While people are hesitant in entering into this context, the community learning work can help in moderating prejudices and restoring confidence in the *res publica*, as long as, at the outset, political authorities respect the moral contracts binding them to the citizens and, indeed, take the citizens’ opinions into account. And so that citizens, in reality, commit themselves to the project to varying degrees, on a long-term basis, or at least keep up with what is going on, the authorities should feel easy about and appreciate their participation. Civil servants, who ensure continuity from one political term to the next, must also be convinced of the need for citizens to participate and consequently opt to support this mobilisation.

The group must also recognise the importance of breaking with a system based on a rupture between those who think and those who execute, between actors (who decide) and consumers, between scientific experts and experts in the field, between “bad/good authorities” and “good/bad citizens”, between leaders and followers, between silent partners and service providers, etc... This capacity for calling one's status into question is related to everyone's social emancipation as well as to group emancipation and, as such, with respect to non participating actors.

Experiments have shown how hard it is for people to change their ways. Additionally, it is up to the community animator to propose work and communication tools that help change attitudes so as to support listening and collaboration in a transparent way. He or she will also make an earnest effort to practise teaching alternatives (varying tools and methods) in order to accommodate the various styles of learning and to help everyone develop the various forms of knowledge necessary.

The training programme carried out within the framework of the Topozym project has shown that, once a certain pact of confidence has been established, everyone can more easily accept the need to distance him or herself from his/her own concerns so as to draw up a global and nuanced diagnosis with the group. As part of this process, he or she will be enabled to indicate the extent to which the dimensions of public space taken into account are interconnected and which actors support which aspects. Here the emergence and long-term maintenance of a learning community takes on its complete sense. The desire, the reality of being profoundly fond of belonging to such a community, resides in the fact of knowing by experience that none of its members, and no institution can, separately, claim to be able to identify all the qualities of a territory or to identify the problems arising within it. The actors have learned by experience that the characterisation of a territory's problems has a relative value depending on the viewpoint of the various actors; the problems are not the same, nor are they perceived with the same acuity. But at the same time the actors have been able to note that the characterisation of problems is often restricted and that differing viewpoints generally reveal shared territorial problems that each group failed to perceive or did so badly. And this allows for the

building of a common basis for working together. Centred on what binds them more than on what divides them, the actors in a learning community can gradually imagine a design (abstract and concrete components) of the territory within a “public service” vision galvanising their actions and projects in giving them considerably more meaning and a wider range.

From then on, the groups quickly manage to grasp the transversal territorial problems and the long-term stakes. Recourse to tools stimulating creativity and co-operation allow each group to make proposals for actions, allowing initially perceived problems to be seen in new contexts. Of course, the few meetings necessary represent a burden on everyone, but nevertheless, we can say that the results obtained offset the generally held idea that “all that takes a lot of time”. We have been able to show that, in the space of a few meetings, it has been possible to advance rapidly in a participative process.

DEVELOPING A CITIZEN'S INTELLIGENCE FOR PUBLIC SPACES

The exercise of citizenship in daily life does not occur automatically; in fact, it is a question of citizens passing from a strictly egocentric relationship with public spaces to a “public service” approach towards them, and for elected officials to regard citizen participation as an asset rather than a threat.

This prospect is certainly one of the most ambitious objectives in the behavioural changes sought within the framework of the Topozym project, and it is unrealistic to imagine being able to achieve results within a short term working framework.

Beyond the “what” and the “how” of the development of a given public space, this indeed supposes that the actors ask themselves the question “why” and that they examine the project in terms of equity, social justice and even of eco-justice (Bowers, 2001): Who decides what in the territory? In whose name? In reference to what ideology? And why?

The group of actors thus expresses the progressive construction of a common political identity, by clarifying its representations of power and in questioning the position it imagines it occupies or would be able to occupy in managing the territory. It should be remembered that citizen participation is an asset expressing itself alongside the assets of representative democracy. A love of citizenship is thus expressed in being delighted that citizens speak up, in investing in the public domain and in wanting to be involved. But it is not an effortless task...

Even if the short term results of this citizen role are hard to evaluate, it is essential that it be presented at the beginning of the creation of a learning community. It is particularly advisable to disabuse everyone of any naive view of participation (overly high expectations, and thus a risk of frustration and disappointment at the first sign of a conflict of ideas or interests) via the recognition of individual differences and the negotiation of a possible space of interest to be shared, just the opposite of a search for hypothetical and even dangerous general interests, or a search for a hypothetical and utopian consensus. That recognition of differences and emphasis on negotiation presupposes that the time is taken to listen to the actors, in order to ensure the reality of the space of agreement, to specify its nature and measure its intensity. Moreover, the exercise taking account of a common citizen's knowledge of the territory is incarnated at the very heart of the process and implies acceptance of the function of multi-party arbitration.

Public spaces being public, it is paramount that they are not appropriated by some “dominant members of the territory” (politicians, owners, users), who would define its physiognomy and its use to the detriment of other users. This is why development, namely the determination of a positive development of public spaces for all of us, requires that public authorities exert a function of arbitration in this respect, by granting a particular interest to groups who do not have a say. Reciprocal arbitration by citizens, in order to guarantee that love of power or money, among other concerns, does not exclusively and durably orient the development and management of public spaces.

Short term initiatives and experiments within the framework of the Topozym project have shown that participative methods supporting the emergence of a common and citizenship awareness of the territory can indeed engender a general mobilisation of the recipients to undertake a public space management project. Not only did the actors present encounter the positive learning work experience jointly and in-depth, but they were also able to create social links between themselves, which made them want to continue along the same path. The experiments also highlighted each actor's capacity to adopt at the same time a “micro” posture, centred on the public space in question and strictly local concerns, and a “macro” posture, able to consider problems in other spaces and other time frames. Thus, the work on a given public space can be seen as a beautiful opportunity to invite people who are not accustomed to such action to become fully-fledged active citizens.

In closing, let us stress that the behavioural changes of all the participants are to be considered from the point of view of continuing education. That does not mean that the new behaviours should all be put under lock and key so that the new practices become routine. Quite the contrary: ongoing education, founded on social emancipation in context, presupposes a permanent awareness and an attention to social, cultural and environmental dynamics. This pleads for a better valorisation of specialised teachers in the field of community development, something which is still very rare today.

RESEARCH PROSPECTS

In terms of research prospects, two important components emerge:

- Continuing research-formation-activities on necessary competences and forms of relevant pedagogical methods and tools, in terms of the diversity of contexts.
- Being able to implement these pedagogical methods and tools in the field within a time scale that really allows them to work.

REFERENCES

ARMSTRONG T.

(1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal: McGraw-Hill.

ARNSTEIN S. R.

(1969). “A ladder of Citizen Participation”, *Journal of the American Planning Association* 35(4). Pp. 216-224.

BARBIER J. M.

(1993). “La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail”, in F. Serre (ed.) *Recherche, formation et pratique en éducation des adultes*. Quebec: Editions de l’Université de Sherbrooke. Pp. 29-53.

(2001). “La constitution de champs de pratiques en champ de recherches”, in J.M. Baudoin & J. Friedrich. *Théories de l’action et éducation*. Coll. Raisons Educatives. Bruxelles : De Boeck Université. Pp. 305-317.

BARBIER R.

(1996). *La recherche-action*. Paris: Economica Anthropos.

BERNARD B.

(2005). Les forestiers à la croisée des chemins ou comment une profession s’approprie des indicateurs de performance. *Sociologies pratiques*, numéro spécial : L’emprise des outils de gestion, 10, 19-33.

BONK C. J., WISHER R. & NIGRELLI M. L.

(2004) “Chapter 12. Learning Communities, Communities of practices: principles, technologies and examples”, in K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (eds.). *Learning to Collaborate, collaborating to learn: understanding and promoting educationally productive collaborative work*. Hauppauge: Nova science publishers. Pp. 199-219.

BOUVIER T.

(2008). *Le développement durable, un concept creux ?* Working paper. Collection : Développement durable territorial. Brussels : Think tank Européen ‘Pour la solidarité’.

BOWERS C. A.

(2001). *Educating for Eco-Justice and Community*, Athens; London: The University of Georgia Press.

BRANDELEER C.

(2008). *Le développement durable : Une application à la croisée des chemins inter-culturels ?* Working paper. Série : Développement Durable territorial et ville. Brussels : Think tank Européen ‘Pour la solidarité’.

BRUNDTLAND G. H. (ed.)

(1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our common future*. Oxford: Oxford University Press.

BRUNER J. S.

(1961). “The act of discovery”, *Harvard Educational Review* 31 (1). Pp. 21–32.

CENTRE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

(2006). *Sustainable development: a review of international literature*. Scottish Executive Social Research. Web only publication: <http://www.scotland.gov.uk/socialresearch>.

CHANDLER D. & TORBERT B.

- (2003). “Transforming inquiry and action, interweaving 27 flavours of action research”, *Action Research* 1(2). Pp. 133-152.
- CHRISTEN-GUEISSAZ E., GORAJOU D., FONTAINE M. & RACINE J. B.
(2006). *Recherche action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris: L'Harmattan.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES
(2001). *European governance. A white paper*, COM (2001) 428 final.
- COCKX F.
(2007). *Leren voor vormingswerk*. Brussels: Socius.
- EUROPEAN UNION
(1997). *Treaty establishing the European Community. Protocol no. 30 on the application of the principles of subsidiarity and proportionality*.
- FOSNOT C. T.
(1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College (Columbia University).
- FREEMAN R. E.
(1984). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- GARDNER H.
(2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- GARNIER C., BEDNARZ N. & ULANOVSKAYA I. (EDS.)
(1991). *Après Vygotsky et Piaget – Perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale*. Coll. Pédagogies en développement – recueils. Brussels : De Boeck Université.
- GIDO STICHTING
(2002). *Duurzaam leefbaar. De vertanding van leefbaarheid en een duurzame ontwikkeling in de gebouwde omgeving*. Naarden: GIDO Stichting.
- GITTEL R. & VIDAL A.
(1998). *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- GOLLEDGE R. G. & STIMSON R. J.
(1997). *Spatial behaviour: a geographic perspective*. New York: Guilford Press.
- GORIS J.
(2004). “Een stem voor iedereen. Interactief beleid met mensen in armoede: Participatie aan het Europese armoedebeleid”, *Ter Zake (Praktijkblad over lokaal beleid, inspraak en samenlevingsopbouw)* (2). Pp. 16-18.
- HARRISON S. & DOURISH P.
(1996). *Re-Place-ing Space: The Roles of Place and Space in Collaborative Systems*, Proceedings of the ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work (Boston, 1996). New York: ACM.
- JOHNSTON R. J., GREGORY D., PRATT G. & WATTS M.
(2005). *The dictionary of Human Geography*. Oxford: Blackwell Publishing.
- KOLB D. A.
(1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- LATOUCHE S.
(1986). *Faut-il refuser le développement?* Paris: PUF.
(2006). *Le pari de la décroissance*. Paris: Fayard.
- LAVE J. & WENGER E.

- (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIU M.
(1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- LOYENS K. & VAN DE WALLE S.
(2006). *Methoden en technieken van burgerparticipatie: strategieën voor betrokkenheid van burgers bij het Federaal Plan Duurzame Ontwikkeling*.(Duurzame ontwikkeling duurzaam ontwikkelen: beter beleid door participatie.) Rapport D/2006/10107/005. Leuven: Instituut voor de Overheid (Katholieke Universiteit Leuven).
- MERLIN P. & CHOAY F.
(1988). *Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement*. Paris: PUF.
- MICHENER V. J.
(1998). “The participatory approach: contradiction and co-option in Burkina Faso”, *World Development* 26(12). Pp. 2105-2118.
- MIEDES-UGARTE B.
(2007). *CAENTI Quality Letter of Action-Research favouring Territorial Governance of Sustainable Development*, deliverable n°47, Huelva: Coordination action of the European Network of Territorial Intelligence (CAENTI).
- MORGAN D. L., KRUEGER R. A.
(1998). *The Focus Group Kit*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- O'RIORDAN T. & VOISEY H.
(1998). *The Transition to Sustainability: The Politics of Agenda 21 in Europe*. London: Earthscan.
- ORELLANA I.
(2005). “L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie”, in Sauvé L., Orellana I. and E. Van Steenberghe (eds.), *Education et environnement – Un croisement de savoirs*. Montreal: Les Cahiers de l'Acfas (Association francophone pour le savoir). Pp. 67-84.
(2006). “Les multiples perspectives d'éducation relative à l'environnement en contexte de communauté d'apprentissage”, in J.-C. Kalubi J.-C. (ed.). *Communautés apprenantes et interventions éducatives*. L'éducation en débats : analyse comparée (4). Pp. 63-78.
- PIAGET J.
(1950). *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge.
- RESWEBER J.-P.
(1995). *La recherche-action*. Paris: PUF.
- REASON P. & BRADBURY H. (eds.)
(2001). *Handbook of action research: Participative Inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- RIDDER D., MOSTERT E. & WOLTERS H. A.
(2005). *Samen leren om samen te beheren. Effectieve participatie in het waterbeheer*. Osnabrück: University of Osnabrück (Institute of Environmental Systems Research).
- RIST G.
(1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Paris: Sciences Po.
- RUUSKANEN P.
(2004). *Social Capital and Innovations in small and medium sized enterprises*. Paper presented at the DRUID Summer Conference on Industrial dynamics, innovation and development. Elsinore (Denmark), June 14-16 2004.
- SACHS W.

- (1996). “L’anatomie politique du développement durable”, *Interculture* 30. Pp. 33-41.
- SANTENS M.
(1998). *Naar een participatie met wisselende posities van de gebruiker. Stedelijkheid & Kwaliteit. Visie & Partnerschap*. Antwerp/Brussels: stad Antwerpen/Koning Boudewijnstichting.
- SANTENS M., SCHEERS L. & STRUYVEN J.
(1983). *Participatie, denken en doen*. Leuven: Intermedium vzw/t Lampeke vzw/CIAUD/ICASO.
- SAUVE L.
(1994). *Pour une education relative à l’environnement – Eléments de ‘design’ pédagogique*. Coll. Le défi éducatif. Montreal: Guérin.
- SCHEERS L.
(1997). *Bewoners schragen sociaal wonen. Een werkschrift voor sociaal beheer en bewonersparticipatie in de sociale huursector*. Brussels: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (Department Leefmilieu en Infrastructuur, Afdeling Woonbeleid).
- SCHMITZ S.
(2003). “De nouveaux entrelacs territoriaux. Globalisation et diversification des modes d’habiter”, in T. Lask., *Les constructions sociales de l’espace. Les territoires de l’anthropologie de la communication*. Liège: Les Editions de l’Université de Liège. Pp. 43-51.
(2007). “Les nouvelles places des villages ardennais : une utopique politique wallonne ? ”, in *Enquêtes rurales, Bâtir dans les campagnes. Les enjeux de la construction de la protohistoire au XXIe siècle (hors série)*. Pp. 45-56.
- SCHMITZ S., VAN HECKE E. & PARTOUNE C.
(2006). *Dashboard aimed at decision-makers and citizens in place management, within SD principles (Contract n° SD/TA/02A)*. Science for a Sustainable Development, Belgian Science Policy.
- SCHMITZ S., DE GRAEF S., DUMONT E., LEJEUNE W., PHILIPPOT M. & DALIMIER I.
(2007) *A self-assessment grid to improve the sustainability of behaviour in public place management: the story of an action research*, paper presented at the CAENTI International Conference of Territorial Intelligence (Participative research-action activity) (Huelva, 2007), [consultable online on <http://www.ole.uhu.es/caenti/caenti07cd/ws6.htm/>].
- SCHMITZ S. & DE GRAEF S.
(2008) “A self-critical analysis of a running research project to improve the sustainability of public place management”, in *Acts of International Conference on Territorial Intelligence*, International Conference on Territorial Intelligence (Huelva, Spain). Pp. 591-597.
[also consultable on <http://www.territorial-intelligence.eu/index.php/eng/content/download/1106/9519/file/huelva07-Schmitz.pdf/>].
- SCHMITZ S., DE GRAEF S., ERICX M., SCHEERS L., NOIRHOMME S., DALIMIER I., VERHEYEN K., PHILIPPOT M., PARTOUNE C. & VAN HECKE E.
(submitted for publication). “Territorial intelligence is also networking! Which strategies could be adopted to create a learning community regarding a public place?”, in *Acts of International Conference on Territorial Intelligence*, International Conference on Territorial Intelligence (Besançon, France).
[also consultable on <http://www.territorial-intelligence.eu/besancon2008/blog/wp-content/uploads/2008/10/b08-a65c-48-paper-schmitz-en.pdf/>].

SOMEKH B.

(1995). “The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: A Position Paper on Action Research Methodology”, *British Educational Research Journal* 21(3) (Teacher Research: Methodological and Empowerment Issues in Practical Research for Improved Teaching and Learning). Pp. 339-355.

SPANGENBERG J. H.

(2003). 'New challenges need new answers'. Keynote speech to *EPA Ireland 10th Anniversary Conference: Pathways to a Sustainable Future* (Dublin).

TLADI D.

(2007). *Sustainable Development in International Law: An Analysis of Key Enviro-Economic Instruments*. Pretoria: Pretoria University Law Press.

TUAN Y.F.

(1977). *Space and place*. London: Arnold.

TWYMAN C.

(2005). “Participatory Conservation? Community-based Natural Resource Management in Botswana”, *Geographical Journal* 166(4). Pp. 323-335.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT

(1992). *Agenda 21*. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs, Division for Sustainable Development.

VERHOEVEN S.

(2008). *Het burger-ei. Perspectieven op lokale burgerparticipatie*. Brussels: SoCiuS.

VYGOTSKY L. S.

(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

WATZLAWICK P. (ed.)

(1990). *Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? Contributions to constructivism*. New York: W. W. Norton.

WENGER E.

(1998). *Communities of practices. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

WERTSCH J. V.

(1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.

WILDEMEERSCH D., JANSEN T., VANDENABEELE J. & JANS M.

(1997). “Paradoxen van sociaal leren. een bijdrage tot de sociaal-agogische theorievorming”, *Sociale interventie* (4). Pp. 198-208.

ANNEX 1

Self-assessment grid to analyse the sustainability of public place management projects ⁷⁵

Philosophy of this self-assessment grid

The target group of this grid are stakeholders of public place management projects. The grid is an instrument enabling the opening up of minds towards new perspectives, the enriching of ideas on (practices of) sustainable development. It is not a table of indicators that have to be attained at all costs. Current practices often forget the (spirit of the) real objectives behind those indicators by focusing solely on them. In other words, the grid is a working tool that can be used in the search for the continuous improvement of public place management projects. In addition, the principles and criteria retained in the grid need to be adapted to the individual project and the groups or stakeholders involved. The grid does not represent a dogma that has to be followed blindly, but is an instrument that can start a reflection on the values and dimensions that the group decides upon. Finally, the grid is meant to be a means for self-assessment or for actual assessment within the group of stakeholders, not for external evaluation. The following questions can thus be used to complete the grid, to help position the project in the light of these principles of sustainability or to facilitate discussion on sustainability within a group of stakeholders: (a) Which particular points of the questionnaire have attracted your attention?; (b) In terms of which principles does your project seem well on the way?; (c) What are the weaknesses of your project?; (d) What are the possibilities for positive change?

Principles	Criteria	Indicative questions
transversality	taking into account the different domains or imperatives interdisciplinarity	How does the project take economical, socio-cultural, environmental and other stakes and objectives into account? How do you intend to integrate the other domains or imperatives in the future? How are the viewpoints and ideas of different experts exchanged and integrated into your project?
participation	degree and form of participation	For which form(s) of public participation did you opt?: <ul style="list-style-type: none"> - <i>information</i> (the public receives objective information necessary for the understanding of problems, alternatives and/or solutions) - <i>consultation</i> (the public gives its advice on the analyses, alternatives and/or solutions) - <i>commitment</i> (the public is integrated into the different phases of the project and participates in the work and the decision making) - <i>empowerment</i> (the public moves towards a progressive taking charge of the project, specifically via training aiming at the public feeling capable of taking the initiative in the future) Is the participation “project oriented” (administrative and financial efficacy) or “people oriented” (emancipation and acquisition of knowledge about democracy)?

⁷⁵ Source: Self-assessment grid developed by the Topozym team (May 2007-December 2008).

	<p>in different phases</p> <p>existence of awareness-raising actions</p> <p>investment</p> <p>large base of participants</p> <p>reduction of obstacles for participation of different groups</p> <p>conflict management</p> <p>transparency</p> <p>co-responsibility</p> <p>differentiated responsibility</p>	<p>In what phase(s) of the project is the intervention of participation planned for?</p> <ul style="list-style-type: none"> - the taking of the initiative - the establishment of a state of the art survey - the formulation of the goals and the plan of action - the implementation - the evaluation <p>Which specific means of sensitisation and/or education are set up to promote individual or collective change in behaviour or thinking?</p> <p>Which human and financial means are dedicated to the participation process?</p> <p>Have all parties involved (stakeholders) and other persons influenced directly or indirectly by the project been invited to participate?</p> <p>Which specific measures have been envisaged to facilitate the effective participation of all groups of the population?</p> <p>How is the recognition of different viewpoints promoted?</p> <p>How are you going to manage potential conflict?</p> <p>How do you ensure that the participation process is clearly clarified and the information is accessible, trustworthy and comprehensible?</p> <p>In what way are citizens informed about the way their opinion has or has not been taken into account?</p> <p>How do you ensure a clear structure that clarifies the responsibilities (tasks and consequences) of each individual, established in the spirit of partnership?</p> <p>How do you ensure that the actions undertaken correspond to the possibilities and means of each of the parties involved?</p>
<p>pro-activity</p>	<p>adaptability</p> <p>prevention</p> <p>the polluter pays</p> <p>continuity</p>	<p>Which alternative solution does the project provide in case of evolutions in time and space?</p> <p>What effective measures have been taken to avoid possible damage caused by the project?</p> <p>Which necessary contingency measures are planned for in case of damage caused by the project?</p> <p>How will you organise continuous improvements (evaluations and potential adaptations) in each phase of the project?</p> <p>How will you organise the follow-up of the project in the long run (after it has been implemented)?</p>
<p>suitability</p>	<p>integration within existing structures and processes</p>	<p>In what ways is the project coordinated with other actions on a local, regional and global scale?</p> <p>In what ways is the project adapted to the effective standards and recommendations on the administrative, technical and legal level?</p>

	<p>subsidiarity</p> <p>local specificities</p> <p>local expertise</p> <p>proportionality</p> <p>reasonable use of resources</p>	<p>Is the responsibility for a certain action allocated to the units that are most appropriate to deal with the problem or to organise the action?</p> <p>Did you undertake a detailed assessment of the place of the project, which included the different values and functions the place has in the eyes of residents and other users?</p> <p>What do you do to account for the interests, needs, expectations and concerns of all, including those of persons who were not (re)present(ed) in the participation process?</p> <p>What actions did you undertake to make use of the local knowledge and competences?</p> <p>How do you ensure that the space in which you undertake your actions is the most appropriate in the light of your pursued goals?</p> <p>How do you ensure that the means you use in your project are adapted to the pursued goals?</p> <p>Are the means you use economical in terms of:</p> <ul style="list-style-type: none"> - natural resources? - energy? - space?
<p>solidarity</p>	<p>taking diversity into account</p> <p>interpersonal solidarity</p> <p>solidarity in space</p> <p>solidarity in time</p>	<p>In what way does the project try to promote the recognition of differences?</p> <p>In what way does the project promote:</p> <ul style="list-style-type: none"> - the inclusion of vulnerable people? - the strengthening of social bonds? <p>Which measures have been taken to promote an equitable division of gains and damage as a consequence of the project, between all members of the population?</p> <p>What do you do to multiply the positive consequences of your project into other areas and to avoid negative consequences of the project in these other areas?</p> <p>In what ways does the project take into account its consequences on future generations?</p>

ANNEX 2

An overview of the topozym dashboard⁷⁶

MODE D'EMPLOI

► TEXTE PRINCIPAL

• CONTEXTE

L'espace public

- Le développement des espaces publics
- Intérêt d'une intervention extérieure
- Accompagnement et formation
- Les parties prenantes et les acteurs
- Un tableau de bord, pourquoi et comment ?

- Un outil de mesure ?
- Un dispositif cognitif ?
- Un comportement, un état d'esprit ?
- Un modèle métaphorique, vers une écologie de l'esprit.

• PROCESSUS DE PARTICIPATION

► L'INITIALISATION DE LA PARTICIPATION

- Difficultés pour mobiliser des acteurs divers : témoignages
 - Témoignage : l'accompagnement du projet "Village de Noël" à Liège
 - Témoignage : La petite histoire du projet de la zone de baignade de Noisieux
- Questions à se poser
- Situations favorables au déclenchement d'un processus participatif
- Les contrats d'intervention
- Installer la relation de travail
- Synchronisation dans un groupe hétérogène ou entre groupes homogènes
- Entrées et sorties de partenaires
- Recommandations

► LA PARTICIPATION

- La participation : à l'initiative de qui et pour quoi faire ?
- La participation citoyenne : de quoi s'agit-il ?
- Les enjeux de la participation en matière d'espaces publics
- Aménagement négocié ou arbitraire ?

► LA FORMATION

- Approche globale et complexe de la formation
 - Apprendre à participer
 - Apprendre en participant
 - Apprendre de la participation
- Ethique de la participation

⁷⁶ The full version of the dashboard is available online in French on the Topozym website: <http://www.topozym.be/tableaubord>.

- Alternier pour apprendre
- Construction progressive d'une intelligence citoyenne
- Développement d'une intelligence commune du territoire

- **PROCESSUS D'AMENAGEMENT ET DE GESTION**

► L'ACCOMPAGNEMENT DU PROCESSUS

- Questions à se poser
- Pour une écologie de l'action
- Mobiliser, motiver
- Vision positive
- Changer d'échelle
 - Témoignage : l'accompagnement à Leuven
 - Comment amener les acteurs à se dégager d'une vision limitée à l'étude de cas pour aller vers une vision à une autre échelle d'espace et de temps, vers une stratégie d'intervention plus globale ?
- Evaluation permanente
- Recommandations

► LA FORMATION

- Evolution de la vision de la participation
 - Témoignage : le projet "Zone de baignade de Noiseux"
- Changements de posture
- Tous experts
- La participation : outil d'amélioration de la gestion locale
 - Témoignage : l'accompagnement du projet Ravel à Charleroi
 - Témoignage : l'accompagnement du projet Park SpoorNoord à Anvers
- Perspectives de suivi

► LES "FICHES" CONCEPTS

Les Fiches concepts sont posées comme des jalons dans le texte principal et font référence à la réflexion qui a orienté la démarche suivie par l'équipe Topozym ainsi que l'angle de vue sous lequel le concept a été abordé dans la recherche-formation-action ; elles sont introduites par un commentaire.

- Concept - La référence au développement durable
- Concept - Approche systémique et complexe
- Concept - Grille d'autodiagnostic
- Concept - Typologie de la participation
- Concept - Analyse AFOM de la participation
- Concept - Approche interculturelle du territoire
- Concept - Perspectives d'éducation/formation à la participation
- Concept - Communauté d'apprentissage et conception socioconstructiviste de la formation
- Concept - Ethique de l'intervention
- Concept - Modalités d'intervention
- Concept - Induire des changements de comportements
- Concept - La motivation
- Concept - Intelligences multiples
- Concept - Synchronisation dans un groupe hétérogène
- Concept - Intelligences citoyennes
- Concept - Intelligence commune du territoire

► LES "FICHES" OUTILS

Les Fiches outils présentent des outils utilisés dans les études de cas ; celles-ci sont des outils développés « sur mesure » par les formateurs dans les études de cas accompagnées par Topozym et/ ou s'inspirent d'actions participatives menées par des organismes initiant des démarches participatives d'aménagement de l'espace public.

- Outil - Visite de terrain
- Outil - Photolangage
- Outil - Prise de photos par les acteurs
- Outil - Diagnostic (dé)ambulatoire
- Outil - Conversations sur les lieux
- Outil - Tour des opinions sur un projet
- Outil - Regards croisés
- Outil - Parties prenantes et acteurs
- Outil - Comprendre la logique des acteurs
- Outil - Histogramme des préoccupations des acteurs
- Outil - Emergence du commun
- Outil - Bourse d'échange
- Outil - Ligne du temps d'un projet
- Outil - Dispositifs de simulation et de modélisation
- Outil - Maquette (réalisation de)
- Outil - Matrice de créativité
- Outil - Hyperpaysage
- Outil - Budgets participatifs
- Outil - Références bibliographiques pour la phase d'aménagement

► LES ÉTUDES DE CAS

- Etude de cas : le RAVeL de Charleroi
- Etude de cas : Village de Noël à Liège
- Etude de cas : zone de baignade de Noiseux
- Etude de cas : Park Spoor Noord à Antwerpen
- Etude de cas : Muntstraat à Leuven

ANNEX 3

Synthesis of the training program in Leuven ⁷⁷

SYNTHESE VAN DE TOPOZYM WORKSHOPS

Kader: Het duurzaamheidsperspectief

Doorheen de verschillende sessies werden verschillende definities van ‘duurzame ontwikkeling’ geopperd en verschillende aspecten van dit veel omvattende begrip aangehaald. Duurzaamheid werd beschreven als een houding, meer bepaald een *oplettende houding*. Er werd ook geopperd dat het duurzaamheidsperspectief een basis kan vormen voor een *integrerende en interdisciplinaire aanpak* en een constructieve samenwerking tussen de verschillende betrokkenen bij een project van (her)aanleg van openbaar domein.

Het streven naar *duurzaamheid* wordt door de Dienst Ruimtelijke Planning als *heilig principe* beschouwd, een belangrijk principe bij het opstellen van het *Ruimtelijk Structuurplan*. Het Structuurplan geldt vandaag als een redelijk kader voor andere diensten, in het bijzonder de Technische Dienst (TD) – Wegen. In het Structuurplan wordt duurzame ruimtelijke ontwikkeling gedefinieerd als “spaarzaam en verstandig met de ruimte omspringen, om ervoor te zorgen dat ook toekomstige generaties in hun behoeften kunnen voorzien. Het respecteren van de draagkracht van de ruimte is hierbij een belangrijk uitgangspunt. De draagkracht bepaalt wat er op een bepaalde plek kan of niet kan. Duurzaamheid heeft niet alleen te maken met het behoud van wat vandaag waardevol is, maar ook met het inbrengen van nieuwe elementen, die in de toekomst kwaliteit en betekenis kunnen brengen. Zo moet bijvoorbeeld een kans gegeven worden aan kwalitatieve hedendaagse architectuur en stedenbouw, als verrijking van het historisch patrimonium van de stad.”

Bovendien werd er tijdens het opstellen van dit plan *op een zo participatief mogelijke wijze* gewerkt, waardoor alle verschillende diensten hun belangen en zorgen zouden moeten kunnen geuit hebben. Op het niveau van ruimtelijke planning zijn de verschillende stadsdiensten ook vertegenwoordigd in de Stuurgroep Ruimtelijke Planning, waarin de verschillende projecten rond openbaar domein in Leuven besproken worden. Een probleem tijdens het overleg in deze stuurgroep is het onevenwicht: de aanwezigheid van de burgemeester en andere politici zorgt er bij momenten voor dat anderen mond dood gemaakt worden. Het blijkt anderzijds wel interessant de mening van politici te kennen en het zal voor politici evenzeer interessant zijn de inhoudelijke discussies mee te maken en zo een bredere kijk op de zaak te verwerven. Op dit aandachtspunt na lijkt alles op hoger niveau goed te functioneren en heerst daar een duurzame, participatieve visie.

Op het concrete niveau van projecten van (her)aanleg van publieke ruimte, met name wanneer de TD-Wegen concrete projecten begint uit te werken, blijkt het echter vaak moeilijk deze duurzame en participatieve visie in de praktijk te brengen. In wat volgt worden deze moeilijkheden besproken en mogelijke oplossingen en alternatieve werkwijzen besproken.

Samenwerking tussen diensten bij de (her)aanleg van publieke ruimte in Leuven

⁷⁷ This document is a synthesis elaborated by S. De Graef based on what was said during three meetings/training sessions led by L. Scheers (VormingPlus Antwerpen). To this conversations representatives of the following city administration services took part: Ruimtelijke Planning, Technische Dienst - Wegen, Welzijn, Inofhuis, Milieudienst. The sessions took place between 2 and 4 pm on 18/09/2008, 25/09/2008 and 09/10/2008. Some parts of this synthesis have been left out, being internal information of the Leuven city administration.

Welke moeilijkheden duiken op?

1. Tijdsgebrek

De medewerkers van de TD-Wegen stellen uitdrukkelijk dat wat hun dienst nodig heeft, meer tijd is. De processen (bouwvergunning, milieurichtlijnen,...) die moeten doorlopen worden steeds langer. Het beleid verwacht producten op zeer korte termijn. Er is volgens de TD-Wegen idealiter twee jaar nodig om een plan degelijk uit te werken (in tegenstelling tot het kleine jaar dat ze nu hebben). Het is omwille van deze korte termijn dat het bijeen roepen van grote commissies op hun niveau zo goed als onmogelijk lijkt: “Wij moeten zoeken tussen wat we al hebben en op basis van informele contacten dingen uitklaren.” Meer en betere participatie zou ook makkelijker gemaakt worden als de procedures over een lange termijn zouden lopen. De korte deadlines maken het werk van het Infohuis vaak gekkenwerk. Meer tijd zou andere procedures – waaronder meer feedback van burgers en collega’s van andere diensten – mogelijk maken die de kwaliteit van het ontwerp en het project in zijn geheel zou verbeteren. Een ander bijkomend probleem omwille van dit tijdsgebrek is het ontbreken van een visie op lange termijn en een duidelijk overzicht: de bestaande meerjarenplannen worden momenteel regelmatig in de war gestuurd om snel een product af te leveren.

2. Werken op basis van informele contacten

De contacten die plaats vinden tijdens de ontwerpfasen zijn gebaseerd op persoonlijke kennis: de ontwerper kent de gevoeligheden van elke dienst min of meer en werkt voor de rest aan de hand van zijn of haar netwerk. Er worden verschillende diensten systematisch aangesproken en ontwerpers weten wie ze omtrent welke thema’s moeten aanspreken. Sommige personen worden wel pas geconsulteerd aan het einde van de rit, als het voorontwerp eigenlijk al vast staat. Doordat zoveel gebaseerd is op informele en persoonlijke contacten, lukt het bepaalde partners makkelijk hele procedures in de war te sturen of naar hun hand te zetten. Informeel werken vergemakkelijkt lobbyen en zou er ook voor kunnen zorgen dat bepaalde besognes nooit op tafel komen. Het is bovendien precies wanneer de zaken concreter worden tijdens de uitvoering dat er meer belangen gaan spelen die tijdens het opstellen van het Structuurplan niet naar boven kwamen. Voor bepaalde diensten verloopt het contact tussen de TD-Wegen en de dienst in kwestie steeds met andere personen, wat het werken aan de hand van informele contacten bemoeilijkt. Een wissel van contactpersoon houdt immers vaak ook een verandering van visie in.

3. Moeilijke samenwerking met bepaalde partners

Zoals in alle projecten zijn moeilijkheden vaak gedeeltelijk verklaarbaar door “moeilijke partners”. Die partners kunnen zowel intern als extern zijn. [...]

4. Het ontbreken van een link tussen Planning en Uitvoering

Hoewel, zoals gezegd, de TD-Wegen het Ruimtelijk Structuurplan als een belangrijk kader gebruikt en TD-Wegen en Ruimtelijke Planning beide delen onder eenzelfde dienst (maar twee verschillende schepenen) vallen, bestaat er toch een artificieel onderscheid waardoor soms toch informatie verloren gaat. De schepenen schatten de verwevenheid tussen diensten en departementen soms niet voldoende groot in. De uitvoerende diensten, die zullen instaan voor het beheer van de plaats nadat de heraanleg heeft plaatsgevonden, zoals de Reinigingsdienst en de Groendienst, zijn nog minder of zelfs niet betrokken bij de planning, wat in het verleden al op verschillende momenten heeft gezorgd voor misverstanden.

Wat zijn mogelijke oplossingen?

1. Een projectregisseur

Voor het project van de Vaartkom werkt men voor het eerst met een projectregisseur. Voor het project Leuven-Noord was er ook een projectregisseur. Daar waren immers verschillende partners betrokken, werd een medewerker van één van hen gedetacheerd en door de verschillende partners betaald en erkend als coördinator. De projectregie wordt nu meestal, vooral voor kleine projecten, vrijwillig en informeel opgenomen door de verantwoordelijke ambtenaar van de TD-Wegen. Daar zou meer tijd aan moeten besteed kunnen worden. Formele erkenning als projectregisseur kan daarenboven ook belangrijk blijken en meer gewicht aan de taak geven.

2. Een agenderingscommissie / projectoverleg

In het verleden werd er een soort van synchronisatievergadering georganiseerd door de verantwoordelijke ambtenaar van de TD-Wegen aan het begin van het project. Aanwezig waren onder andere Groendienst, Milieudienst, Reinigingsdienst, Veiligheid. Soms waren ook betrokken politici aanwezig. Om verschillende redenen werd de organisatie van deze vergadering afgevoerd. Wanneer er een nieuwe lichter ambtenaren op de TD-Wegen is begonnen, werd de traditie van deze vergadering vervangen door het werken aan de hand van informele contacten.

Het opnieuw instellen van een dergelijke vergadering lijkt een goed idee, maar er moet dan wel gezocht worden naar oplossingen voor de obstakels die deze vergadering in het verleden niet effectief maakten. De belangrijkste reden – naast een gebrek aan tijd – daarvoor was dat beslissingen die tijdens de vergadering genomen werden later toch vaak teruggedraaid of aangepast werden, waardoor de effectiviteit en rendabiliteit van de vergadering in het gedrang kwam en men het eerder als extra vergaderlast is gaan zien. Er werd nochtans wel een verslag van de vergadering gemaakt, wat tot op zekere hoogte hielp om te kunnen aantonen wat er toen beloofd en gepland was, maar toch niet voldoende bleek om alles echt hard te maken. De agenderingscommissies waren dus niet bindend genoeg. De aanwezigen waren op het moment van de vergadering niet genoeg betrokken op het project en beschouwden de beslissingen die daar genomen werden als te vrijblijvend. Het invoeren van een agenderingscommissie zonder meer blijkt dus niet te volstaan om de betrokkenheid en het engagement van de verschillende diensten te garanderen.

Het samenroepen van zulke projectgroep zou eventueel meer impact kunnen hebben als dat gebeurde door een erkend projectregisseur. Idealiter zou het projectoverleg moeten leiden tot een principeverklaring “ondertekend” door alle aanwezigen. Om hiertoe te komen zou de discussie tijdens deze vergadering moeten draaien rond doelen: “Wat is ieders doel en hoe situeren al die doelen zich tegenover elkaar?” Zo kan men vermijden dat iedere dienst zijn eigen belang gaat verdedigen. Men kan dus zelfs stellen dat er een consensus moet bereikt worden rond ieders (verborgen) agenda’s, die in de intentieverklaring samengevoegd zijn tot één doel, één idee.

Burgerparticipatie bij projecten van (her)aanleg van publieke ruimte in Leuven

Welke moeilijkheden duiken op?

1. Te grote tijdsdruk om participatie en communicatie te organiseren

Het gebrek aan tijd voor het gehele proces dat bij de TD – Wegen moet doorlopen worden, zorgt er meestal voor dat inspraak of polsen bij de burgers in een voorbereidende fase onmogelijk lijkt. Vaak wordt er het dus enkel informatie verstrekt, meestal wanneer de meeste beslissingen al genomen zijn. Zelfs wanneer men zich beperkt tot het verstrekken van informatie over het project, loopt dat echter niet steeds over een leien dakje. (Het Infohuis ondersteunt de TD-Wegen (evenals Planning en Huisvesting) bij de communicatie omtrent werken en projecten. Het gaat dan om de logistieke ondersteuning bij infovergadering, het versturen van brieven, en het verstrekken van informatie via nieuwsbrieven, Mozaïek en de website. Burgers kunnen ook bij de mensen van het Infohuis terecht met hun vragen over een bepaald project.) Omwille van de tijdsdruk die heerst in andere diensten, wordt het Infohuis op zijn beurt vaak heel laat verwittigd en betrokken. Omdat er ook nog vaak op het laatste moment veranderingen doorgevoerd worden, krijgen de burgers daarenboven soms verkeerde informatie doorgespeeld. Te veel informatie willen geven, keert zich soms dus tegen de stad, want de burgers lijken niet te begrijpen dat er foute informatie doorgegeven worden.

2. Het gevaar van een groepje “roepers”

In het verleden zijn er verschillende voorbeelden geweest van groepjes burgers die projecten boycotten, infovergaderingen die uitmondten in hysterische discussies of gebruikt worden door een bepaalde groep om een project te kelderen. Gecombineerd met het feit dat er vaak gecommuniceerd staat als alles al vast staat, is het rebelleren van burgers gevaarlijk. Het bestuur zwichtte in het verleden wel eens voor deze “roepers”. Er werd geopperd dat dit gevaar gedeeltelijk kan vermeden worden door de burgers eerder in het proces te betrekken. Nu duiken deze groepjes immers op wanneer het project al ver gevorderd is, terwijl een rustige raadpleging aan het begin de noden en uitgangspunten van de burgers zou hebben duidelijk gemaakt. Het projectvoorstel kan dan makkelijker toegeëigend worden door de burgers. Bovendien kunnen de “roepers” tijdens de grote vergaderingen dan niet veel tegenargumenten meer inbrengen.

3. Politieke onwil om participatie te organiseren

In het verleden werd door de Dienst Welzijn, het Infohuis en TD-Wegen voorgesteld vóór het opstellen van een voorontwerp de bewoners te bevragen, maar dit voorstel werd niet goedgekeurd door het schepencollege en ging dus niet door. De hoop dat dit voorstel of gelijkaardige voorstellen in de toekomst wel goedgekeurd zouden worden door het bestuur is bij de meeste betrokkenen miniem. Daardoor is de motivatie om zich voor participatie in te zetten ook kleiner geworden. “Inspraak blijft voor het bestuur taboe.” Verschillende angsten liggen aan de basis van deze politieke “onwil”. “We gaan toch niet met z’n allen een ontwerp maken? Dan eindigen we met een nietszeggende middenmaat van een ontwerp.” “Iedereen gaat op zo’n vergadering voor zijn eigen belang zitten en wij moeten scheidsrechter spelen.” “Mensen denken enkel aan hun eigen belang en niet aan het algemeen belang.” “Dan duiken daar plots bewonersgroepen met een verborgen agenda op. En wat doe je dan?” “Zulke vergaderingen zullen confrontaties oproepen en wij zijn bij machte die confrontaties te vermijden door zelf beslissingen te nemen.” De angst is het grootst als het gaat om projecten waarbij verkeer een belangrijke factor is. Ook bij bepaalde ambtenaren en stadsdiensten leeft een angst voor participatie, maar als de politiek echt zou opkomen voor participatie, zouden de

diensten waarschijnlijk volgen. In wat volgt gaan we dieper in op eventuele paden om het bestuur te overtuigen.

Hoe kan het bestuur overtuigd worden van de nood aan participatie?

Men moet beseffen dat bepaalde angsten die aan de basis liggen van de politieke onwil, niet volkomen onterecht zijn. Op dit moment is er weinig vertrouwen tussen burgers en overheid en zijn burgers niet gewend te participeren. Men moet een leerproces doorlopen, waarin burgers opgeleid worden om participatie mogelijk te maken. Participatieve acties kunnen dus onmogelijk van bij het begin van een leien dakje lopen. Het bestuur moet ook beseffen dat er tot nu weinig voorbeelden van participatie zijn, maar het in het verleden veeleer om inspraak ging. De burger moet gezien worden als een groeiende partner.

Men zou eventueel kunnen overwegen het bestuur trachten om de tuin te leiden door de vergaderingen met burgers niet aan te kondigen als vergaderingen over projecten van heraanleg, maar over uitgangspunten zoals verkeersleefbaarheid, sluikstorten of vandalisme. Uit die vergaderingen kunnen ontwerpers dan trachten de gegevens te verzamelen die zij nodig hebben. De wijkontwikkelaar zou zulke vergaderingen kunnen bijeenroepen en voorzitten. Het is echter onwaarschijnlijk dat het bestuur dit niet door zou hebben. Bovendien wordt op deze manier het bestuur niet overtuigd van de noodzaak van participatie.

Een tweede “oplossing” zou kunnen zijn dat wijkontwikkelaars informeel gevraagd worden door de verantwoordelijke ambtenaars van de TD – Wegen te polsen naar de noden en uitgangspunten van de burgers. Je zou een voorbeeld van waar het informeel gelukt is, kunnen gebruiken om aan het bestuur aan te tonen dat de aanpak werkt. Het grote nadeel van deze manier van werken is echter precies dat het een informele werkwijze is. Op die manier wordt er dus niet gewerkt aan het opbouwen van vertrouwen en een partnerschap met burgers.

Wanneer moet je met de burgers gaan praten? En met wat in handen?

Burgers kunnen op verschillende momenten bij projecten betrokken worden. Wanneer en hoe men dat doet, bepaalt in grote mate de tevredenheid van zowel burgers als stadsdiensten over deze participatieve acties. Volgende tips en aandachtspunten omtrent participatie kwamen naar voren:

- Hoewel burgers tegenwoordig in Leuven zeer mondig zijn en een sneuvelplan echt durven afbreken, moet toch opgelet worden niet te veel te sturen door middel van een voorontwerp. Door de mensen beelden voor te schotelen, beperk je de discussie. Mensen mogen ook niet het gevoel krijgen dat het ontwerp al vastligt op het moment dat zij geraadpleegd worden. Een eerste alternatief is het aanbieden van verschillende voorontwerpen, waardoor de indruk dat alles al vastligt vermeden wordt. Een ander alternatief is het werken rond uitgangspunten en principes in plaats van meteen in te gaan op het concrete ontwerp. Praten over uitgangspunten en intenties kan uiteraard tijdens de eerste vergadering al leiden tot vragen over het concrete en meer tastbare zaken. Zo kan een boeiend gesprek ontstaan tussen burgers en overheid. Let er hierbij echter op niet te veel in te gaan op het anekdotische.
- Aan de mensen vragen wat ze willen zonder meer, werkt niet. De idee dat alles kan, zorgt voor latere teleurstellingen. Men kan dus niet met een wit blad naar de mensen gaan. Het is nodig de mensen duidelijk te maken welke gegevens vast liggen en waar men niet onderuit kan bij het

ontwerp. Bepaalde regels en normen zijn immers niet voor hen bekend en moeten vertaald worden, zodat iedereen duidelijk weet waar moet mee rekening gehouden worden. Ieder project is natuurlijk anders: wanneer er zeer weinig vast ligt, kunnen denkdagen georganiseerd worden waarbij met de burgers kan gebrainstormd worden; bij de heraanleg van een weg ligt al veel meer vast. Het structuurplan zou een eerste basis kunnen zijn voor het aangeven van grenzen aan wat kan en wat niet.

- Als overheid mag je best eigen normen hebben en ergens voor staan (bijvoorbeeld: de natuur niet vernietigen en opkomen voor sociale rechtvaardigheid). Het is echter cruciaal hierover eerlijk en open te zijn en al deze standpunten snel op tafel te gooien. Er moet immers vertrouwen opgebouwd worden. Als je vermoedt dat een bepaald persoon of groep een verborgen agenda heeft, moet je trachten die ook op tafel te krijgen.
- Bovendien gaat het er niet om burgers te laten kiezen of opsommen wat hun wensen zijn (inspraakcultuur), maar moet het bij echte participatie draaien rond samenwerking: “Ik doe dit, wat doe jij dan? Ik zal het zo tekenen, hoe ga jij het dan in gebruik nemen?” Iedereen is “expert” op een welbepaald vlak.
- Het is belangrijk te beseffen dat een bewonersgroep enkel zichzelf vertegenwoordigt en niet kan spreken in naam van een hele wijk of straat. Een bewonersgroep zal altijd voor zijn eigen belang gaan. Je moet dus een oproep doen en iedereen ertoe trachten te brengen om aan het algemeen belang te denken. Daarvoor is vertrouwen nodig van de burgers in de overheid.

Samenvattend:

Het ideale verloop van een project van (her)aanleg van publieke ruimte in Leuven (met participatie van alle diensten en burgers) *vóór het voorontwerp is opgesteld*

- 1) vraag van de schepen (formulering van de opdracht)
- 2) kennisname van de context door de verantwoordelijke ambtenaar van de TD – Wegen
- 3) gegevens verzamelen door ambtenaar TD:
 - op het niveau van de plannen (ruimtelijk structuurplan, mobiliteitsplan,...)
 - op het terrein (info over de riolering,...)+ eventueel gegevens verzamelen aan de hand van consultatie van de burgers (door ?)
- 4) verschillende typeprofielen/schetsontwerpen worden opgesteld
- 5) “agenderingscommissie” (wanneer ambtenaar TD weet wat mogelijk is op die plaats):
 - (? betere naam: “projectoverleg”)
 - doel: aflijnen van de opdracht (de eerste beslissingen worden genomen);
aftoetsen van verschillende doelen en voorstellen en zoeken naar een consensus (neergelegd in een intentieverklaring?).
 - aanwezige diensten: TD-Wegen, Mobiliteit, Groendienst (afhankelijk van het project), Communicatie, Reinigingsdienst, Jeugddienst (Jeugdparagraaf), wijkmanager/wijkontwikkelaar (Dienst Welzijn), Monumenten en Landschappen (indien bindend advies)
 - (OPM.: Vanuit het Infohuis komt de vraag niet enkel aanwezig te mogen zijn bij grote projecten – zoals dat nu het geval is – maar ook bij kleinere projecten. Op die manier

begrijpen de personen verantwoordelijk voor de communicatie het project beter en kunnen zij correcte en volledige informatie aan de burgers verschaffen.)

- 6) betrekken van de Werkgroep Toegankelijkheid en andere adviesraden indien nodig
 - + bij moeilijke keuzes: terugkoppeling naar de stuurgroep ruimtelijke planning
 - + eventueel raadplegen van de burgers (zonder de idee op te roepen dat alles reeds vast ligt door één voorontwerp aan te bieden)

ANNEX 4

Referring to the concept of 'sustainable development'⁷⁸

LA REFERENCE AU DEVELOPPEMENT DURABLE

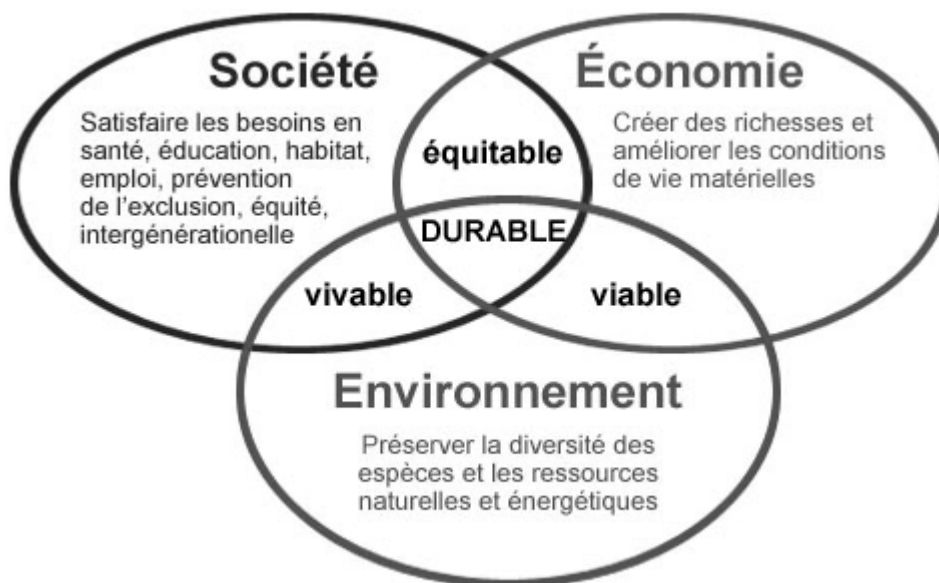
LE BUT DE LA FICHE

Aujourd'hui, la référence au "développement durable" est utilisée sans vergogne dans la publicité, à toutes les apparences d'une nouvelle vertu et est affichée comme telle dans tous les domaines. Pourtant, l'appellation peut s'avérer inconfortable car elle est contestée à plus d'un titre. Le but de cette fiche est d'attirer l'attention des animateurs territoriaux sur l'importance de garder une distance critique vis-à-vis de tout slogan aux allures dogmatiques, comme l'est devenu le développement durable. Elle présente les limites du modèle classique généralement admis et questionne son utilité comme référence dans le développement et la gestion concertée des espaces publics.

Le développement durable : un modèle parmi d'autres

Le modèle classique Qu'est-ce que le développement durable ? La référence majeure a été exprimée en une phrase dans le rapport Brundtland (ONU, 1987) : "Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre à leurs propres besoins". Le texte en appelle à donner priorité aux besoins "essentiels". L'expression sustainable development, maladroitement traduite par développement durable, signifie que le développement doit être supportable par l'environnement. Cette vision généreuse, coquille vide à habiller, a depuis lors suscité d'abondantes interprétations et polémiques.

Dans le modèle le plus répandu pour présenter la notion de développement durable, ce dernier doit s'appliquer à trois domaines : la société, l'économie et l'environnement. La représentation schématique la plus courante est sous forme d'un diagramme de Venn.

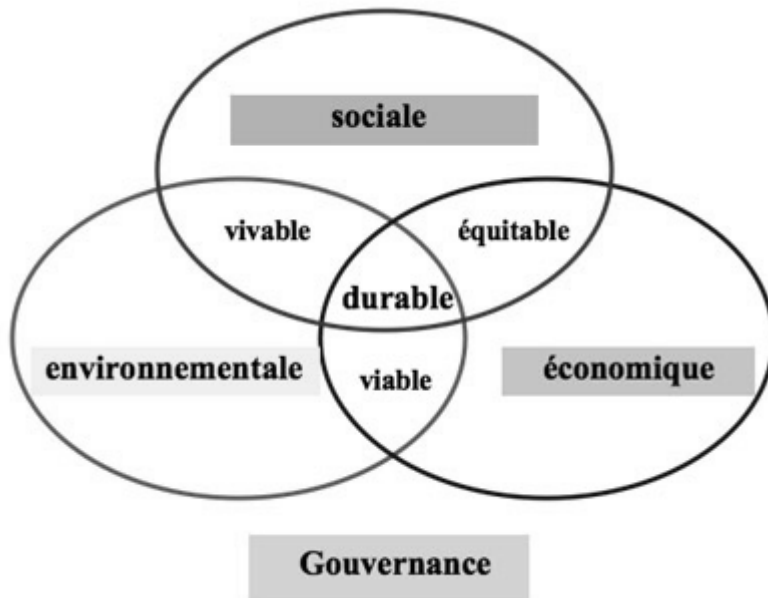


Source : D. Lecomte, 2008 sur le site Campus responsable

⁷⁸ This annex is an extract of the concept-file of the dashboard entitled 'La référence au développement durable'.

Ce modèle est un peu hybride : en effet, la société et l'environnement apparaissent comme des entités à développer, cette dernière étant le contexte dans lequel vit la collectivité humaine, alors que l'économie est un secteur d'activités visant à la production et à la consommation de richesses.

Un autre modèle, tout aussi classique et courant, semble plus cohérent : il utilise des adjectifs pour qualifier les dimensions, les aspects du développement à envisager : dimension sociale, environnementale et économique.



Source : E. Zaccai notes de cours

Ce modèle change très fort la perspective, puisqu'il ne précise plus ce qu'il s'agit de développer. Il peut dès lors s'appliquer à peu près à tout, et c'est sans doute ce qui le rend commode et facile à diffuser : le développement durable d'une entreprise, d'un projet, d'un territoire, d'une ville, d'un quartier, ... d'une politique d'un pays :

Constitution (révision le 25 avril 2007) : "Art. 7bis.- Dans l'exercice de leurs compétences respectives, l'État fédéral, les communautés et les régions poursuivent les objectifs d'un développement durable, dans ses dimensions sociale, économique et environnementale, en tenant compte de la solidarité entre les générations." Le modèle à trois dimensions invite à en ajouter d'autres : culturelle, institutionnelle, patrimoniale, spatiale, spirituelle, esthétique,...

Les interfaces entre ce qui est devenu trois "piliers" mettent en évidence autant de zones sensibles, susceptibles de frictions, mais aussi autant de zones de rencontres souhaitables entre acteurs poursuivant des objectifs jugés a priori difficilement compatibles, pour le moins contradictoires, voire opposés.

Dans le monde de l'entreprise, comme dans la mise en oeuvre des agendas locaux 21, "la démarche clé est la création d'un projet commun, avec des objectifs et des responsabilités de mise en oeuvre partagés. Ni l'environnement, ni le développement durable au sens « Rio » ne sont centraux. Pas de tabou sur les objectifs. Le DD apparaît comme un autre nom de la gouvernance" (E. Zaccai, notes de cours, diaporama).

Les limites de la notion de développement durable La prééminence du développement et de son caractère durable comme "finalité de l'humanité" est aujourd'hui l'objet de vives controverses.

Le rejet de la croissance

C'est tout d'abord la perspective même de développement qui est mise en cause, car si le terme "développement", appliqué à un être humain, peut signifier "épanouissement" (Testart, 2003), il est le plus souvent synonyme de croissance, en particulier de croissance économique, voire de croissance financière. Or, la croissance en tant que telle ne suscite plus l'adhésion (cfr "Halte à la croissance ?", titre du rapport commandé par le Club de Rome en 1970, se terminant par la proposition d'une croissance zéro). Bien plus, certains en appellent à la décroissance. Leur argument est le suivant : le développement actuel des pays riches constitue l'idéal à atteindre pour l'immense majorité des pays pauvres, or il est incontestablement non durable. Les simulations proposées par les outils nous permettant de calculer notre empreinte écologique en attestent : si l'ensemble de l'humanité devait accéder à notre niveau de vie, il faudrait trois à cinq planètes pour répondre à ses "besoins". Le modèle de la croissance indéfinie, basé sur une consommation effrénée, n'est plus crédible, l'épuisement des ressources non renouvelables pose des problèmes cruciaux et le mythe du progrès selon lequel les artefacts humains pourront se substituer à tous les mécanismes naturels est à revoir.

Le rejet d'une sphère économique autonome et dominante

Ensuite, la vision en trois piliers est critiquée en ce qu'elle contribue à modéliser un imaginaire social à propos de l'économie et de ses acteurs, présentés comme une bulle en soi, avec ses propres lois, dont le développement serait à mettre en balance avec le développement sociétal, plutôt que d'être un outil au service de ce dernier.

Lucie Sauvé juge ce rapport de force inégal : "La relation à l'environnement est subordonnée au développement économique : il n'y est question que de ne pas dépasser la capacité de support des milieux pour répondre aux besoins (non discutés) des sociétés de type occidental actuelles et futures" (Sauvé, 1998). Sylvie Brunel estime quant à elle que faute d'instance d'arbitrage entre les acteurs qui sont, par vocation, profession ou mandat, tournés plus vers un domaine que vers l'autre, ces différents objectifs apparaissent comme difficilement compatibles. Les entreprises privées ont bien compris tout le profit qu'elles pouvaient en tirer, pesant de tout leur poids au Sommet de Johannesburg en 2002. Et depuis le 11/09/2001, la lutte contre la pauvreté a désormais cédé le pas à la lutte contre le terrorisme (Brunel, 2004), l'Occident "privilegiant les alliés sûrs et utiles (même dictatoriaux) plutôt que les pays pauvres" (Brunel, 2004, op cit., p. 59).

Le rejet d'un modèle hégémonique (Sauvé, Latouche, Stengers, Rist, Sachs, ...) La contestation à l'égard du DD est également fondée sur le fait que l'ONU le présente comme un projet de société, voire un projet de civilisation qu'il faudrait appliquer à toute la planète, alors qu'il s'agit d'un programme politico-économique promu par certains types d'acteurs sociaux qui siègent à l'ONU (dont des dirigeants de pays non démocratiques), dont le credo est le suivant : le développement économique va résoudre les problèmes sociaux et environnementaux, à condition qu'un nouvel ordre mondial impose des règles, fondé sur le libre marché. L'environnement correspond à l'ensemble de la planète comme un réservoir de ressources qui doit être globalement administré par des organisations régionales ou mondiales (d'après le Calgary Latin American Group, 1994).

Contexte : fin des années 80, qui vit la chute du communisme soviétique, le développement durable serait venu à point nommé pour remplacer les notions de développement, de sous-développement et de "en voie de développement" (Brunel), faisant l'apologie de la croissance, de la science et de la technique comme salvatrices du monde. Dans l'espoir, pour les pays pauvres, de retrouver la manne perdue avec la fin de la guerre froide ? Pourtant, dans les pays "en développement", l'environnement n'est prioritaire ni pour les gouvernements, ni pour les instances internationales telles le FMI ou la Banque mondiale (Mancebo, 2006).

Le caractère hégémonique du développement durable se perçoit aussi à la façon dont il est désormais posé comme une référence "sacrée", une "nouvelle religion" (Latouche). En effet, s'il a le mérite de poser une vision du monde sur la table, celle-ci est rarement mise en débat, bien au contraire : émettre l'idée qu'elle doive y être soumise provoque souvent incompréhension, opposition, voire anathème à l'encontre de la personne qui s'y autorise.

Dans cette vision hégémonique, "l'éducation correspond à un transfert d'informations et d'expertise surtout de type scientifique, technologique et législatif. Il s'agit aussi de former un public prêt à collaborer à des décisions prises par « en-haut »" (selon la typologie de Bertrand et Valois, 1992).

Des modèles alternatifs D'autres visions existent, des relations entre la société et son environnement et de la place de l'économie, comme en attestent les propositions ci-dessous.

Le modèle du développement alternatif

Credo : Seul un changement en profondeur des valeurs, des choix sociaux et des modes de vie permettra le développement de communautés viables. Vision de l'économie : développement d'une économie biorégionale ; distinction entre les besoins réels et les désirs ; réduction de la dépendance ; accroissement de l'autonomie ; valorisation des ressources renouvelables et localement disponibles ; processus démocratiques, participation, solidarité. Dans cette optique, certains prônent une option "décroissance" (Latouche), où la priorité serait donnée à créer davantage de liens entre les personnes et entre les personnes et leur environnement, que de biens. Vision de l'environnement : il devient un projet communautaire. Vision de l'éducation : un processus communautaire d'investigation critique du milieu de vie pour une transformation des réalités sociales et environnementales (paradigme inventif).

Le développement autonome (ou indigène)

Credo : Le développement doit se baser sur l'identité culturelle et préserver l'intégrité territoriale. Vision de l'économie : économie de subsistance, endogène, collective et solidaire, associée à un territoire et qui s'appuie sur une cosmologie propre. "L'économie de croissance menace les économies de subsistance : elle menace les bases de subsistance des humains et à long terme celle de la biosphère. Dans ce contexte, pour beaucoup de communautés, la durabilité ne signifie rien d'autre que la résistance au développement. » (W. Sachs, 1996). Vision de l'environnement : comme un territoire, comme un milieu de vie et comme un projet culturel communautaire. Vision de l'éducation : construction de savoirs contextuellement signifiants et utiles, prenant en compte les valeurs et savoirs-faire traditionnels.

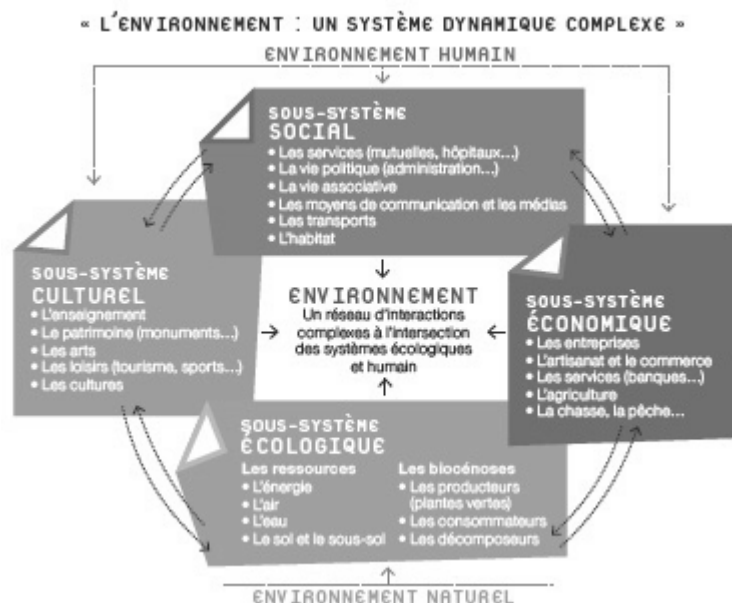
L'environnement comme système intégrateur



Source : L. Sauvé
conférence aux assises de l'Education relative à l'Environnement, Namur, 2004.

Dans cette vision, "au-delà des ressources et des « services » qu'on peut en tirer et au-delà des problèmes et défis liés à la gestion de ces ressources, l'environnement c'est aussi un ensemble de systèmes de vie (la nature et les écosystèmes aménagés), un territoire d'appartenance (le village, le quartier, la ville), des paysages (urbains, ruraux, naturels), un milieu de vie (la maison, l'usine, la ferme, l'école, la place publique, etc.), un réseau de relations (locales, régionales, biosphériques ; concrètes et symboliques) et bien d'autres choses encore..." (Sauvé, 2006, p.1).

La place de l'économie est située autrement, comme une des composantes de l'environnement, comme le montre le schéma ci-dessous proposé par Léon Mathot, inspecteur de l'enseignement.



Source : Programme cadre en éducation à l'environnement pour l'enseignement secondaire Ministère de l'éducation de la recherche et de la formation, Bruxelles, 1992.

Les êtres humains au coeur des préoccupations

On retrouve un changement de priorité du même ordre avec les visions qui plaident pour donner à l'économie, principalement incarnée par les entreprises, une utilité sociale, notion qui va beaucoup plus loin que l'idée de responsabilité sociale de l'entreprise. C'est l'idée de citoyenneté de l'entreprise, faisant de cette dernière un "acteur social durable" (Lamon, 2001), pour lequel l'ancrage social est important. Mais cette nouvelle culture répond toujours à des incitations ou à des pressions et est moins "l'expression d'un idéal philanthropique qu'une stratégie défensive du secteur privé aux prises avec une sévère contestation sociale" (Lamon, 2001, p. 206). Et la souplesse des arrangements entre acteurs, préférée aux normes contraignantes, fragilise les pouvoirs publics, pouvant aller jusqu'à des formes de "délégation par abandon" (Manço et Amoranitis, 1999).

Intérêt du concept pour le développement et la gestion concertée des espaces publics

Le développement des espaces publics ? Commençons par mettre en débat le sous-titre du tableau de bord, qui concerne le développement des espaces publics. Que veut-on dire par là ? La recherche d'une extension des espaces disponibles pour tous, au détriment des espaces privés ? L'élargissement de l'accessibilité des espaces publics à tous les publics ? L'exploitation économique et sociale des espaces publics ?

Pour notre part, nous proposons que le terme développement fasse référence à l'idée d'une évolution positive, qui se traduit le plus souvent par le maintien ou l'ajout de qualités pour l'espace public en question. Partant du principe qu'un espace public se transforme de toute manière, qu'il fasse l'objet d'une intervention ou pas, qu'il soit utilisé ou pas, il s'agit de ne plus laisser cette transformation s'effectuer au gré des aléas et des vicissitudes du temps et des hommes, mais bien de décider de ce que l'on souhaite à son propos. "Evolution positive" donne une direction, mais pas le sens de celle-ci : elle peut s'envisager dans le sens de la croissance en termes de superficie ou d'usage, ou dans le sens d'une décroissance.

Cette perspective reste ouverte et peut accueillir sans réserve des remises en cause de logiques de fonctionnement ou de valeurs aujourd'hui dominantes, comme la mobilité.

La référence au développement durable ? Une opportunité majeure de l'appropriation du développement durable par le politique, c'est de faire avancer l'idée qu'il est de moins en moins

acceptable de laisser faire un acteur tout seul, même animé des meilleurs intentions du monde. En ce sens, les sources de financement qui s'y rapportent permettent de soutenir la gouvernance multiacteurs, qui semble une bonne méthode pour toute une série d'espaces publics, afin de définir une vision commune des qualités à promouvoir.

Par contre, le schéma à trois piliers offre davantage de faiblesses que d'atouts, en raison de son caractère réducteur et partial. Lorsque l'on recueille les préoccupations des acteurs à propos d'un espace public, un classement plus ouvert des aspects et des points de vue émergents est plus propice à la mise en évidence des multiples préoccupations de chacun et des préoccupations communes (voir Fiche Histogramme). Cette méthode a en outre le mérite de ne pas embarrasser les acteurs avec un concept flou et mal connu, qui fait partie d'un jargon de spécialistes. Enfin, cela facilite la rupture avec des attitudes propices à l'éducation "par le haut", tant de la part des acteurs à l'égard des scientifiques ou des formateurs ("Dites-nous ce qu'il faut faire !") que de ces derniers, qui se présenteraient avec des grilles d'évaluation ou des solutions clé sur porte, définies par des technocrates.

De même, la réalisation du diagnostic de la manière dont fonctionne un espace public s'est avérée plus porteuse en partant de l'énoncé de principes qui font référence à d'autres visions que celle du développement durable (voir fiche Grille d'autodiagnostic).

Pour une gouvernance des espaces publics sans abandon par les pouvoirs publics Les espaces publics apparaissent comme des lieux où s'expose aux yeux de tous la capacité des pouvoirs publics à s'occuper du bien commun en fixant un cadre d'utilisation de ces espaces publics et en le faisant respecter. La délégation par abandon de ces espaces peut les transformer en espaces de non droit où l'abus est permis, avec la complicité du politique qui en retire par ailleurs un profit sous forme de taxes. A titre d'exemple, dans quelle mesure les commerçants sur les marchés qui se tiennent sur la voie publique sont-ils tenus de garantir la sécurité sociale de la main d'oeuvre qu'ils occupent, avec un contrat d'emploi en bonne et due forme ? De même, est-il cohérent de laisser des touristes s'amuser dans des rivières ou des plans d'eau dont la qualité des eaux serait douteuse ? Nous avons vu combien est cruciale la question de l'arbitrage entre les différentes dimensions du développement. Il appartient aux pouvoirs publics de promouvoir une vision "service public" des espaces publics, au service d'un mieux être social pour tous, où le profit économique n'occupe pas une place prépondérante. Cette vision plaide pour accorder une grande importance à la construction en commun des espaces publics pour qu'ils deviennent des lieux symboliques puissants, des lieux "habités" par le public. Il s'agit, au fond, de reterritorialiser les lieux publics. Il conviendrait que l'animateur territorial invité à travailler dans cette vision du développement, que l'on pourrait qualifier d'alternatif, y accorde sa manière de travailler et soit dans une vision plus inventive que rationnelle de l'accompagnement.

Sources

- ▶ Brunel, S., 2004. Le développement durable, coll. Que sais-je ?, PUF, Paris.
- ▶ Brunel, S., 2008. A qui profite le développement durable ?, Larousse, Paris.
- ▶ Collectif, sous la dir. de Manço A. et Moranitis S., 1999. Délégation par abandon, Les politiques sociales, n°3 & 4, Halle.
- ▶ Darteville P., Latouche S., Slover J., Stengers I., Lannoye P., Javeau C., Vandermotten C., mai 2005. Décroissance ?, in Espaces de Libertés, éd. Centre d'Action laïque, n° 331, Bruxelles.
- ▶ Lamon, B., 2001. La citoyenneté globale et locale de l'entreprise transnationale, thèse de doctorat, Genève, Institut universitaire des Hautes études internationales. <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses2001/LamonB/these.pdf>
- ▶ Latouche, S., 1986. Faut-il refuser le développement ?, Paris, PUF.
- ▶ Latouche, S., 1989. L'Occidentalisation du monde : Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire, La Découverte.
- ▶ Latouche, S., 2006. Le pari de la décroissance.
- ▶ Mancebo F., 2006. Le développement durable, A. Colin.
- ▶ Sauvé, L., 2007. L'équivoque du développement durable. Chemin de Traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement, 4, 31-47.
- ▶ Sauvé, L. (2006). L'éducation relative à l'environnement. Fiche thématique. In Gagnon, C. (2006)

► Opportunités de l'hétérogénéité

- Valorisation et dissémination de l'expérience
- Valeur d'exemplarité
- Légitimité du contrôle social
- Appropriation locale

► Menaces de l'hétérogénéité

- Reprise de pouvoir au niveau communal
- Prise de pouvoir par une personne du groupe ou une personne extérieure

Sources

- Voir Concept - Analyse AFOM de la participation
- Declève B., Forray R., Michialino P., 2002. Coproduire nos espaces publics, éditions Presses universitaires de Louvain. Sur le site de www.urba.ucl.ac.be/hd au 29 janvier 2009.

ANNEX 7

The creativity matrix ⁸¹

Le but de l'outil

"Le jeu combinatoire paraît être la caractéristique essentielle de la pensée créatrice" Albert Einstein.

- ▶ Le but de l'outil est de rationaliser et de maximiser le processus créatif en "forçant" le couplage d'items pour dégager un maximum d'idées nouvelles, indépendamment de toute évaluation portée à priori sur la pertinence des résultats produits.
- ▶ Subsidiairement, en permettant à toute personne, quelle que soit son expertise et ses dispositions mentales, de produire une somme considérable d'idées innovantes, la matrice de créativité démystifie et banalise le "génie créatif" de la découverte et de l'invention.

Présentation de l'outil

"Il semble que la découverte puisse toujours se ramener à un phénomène de composition ou de combinaison. Deux objets, deux concepts deux phénomènes, que nul n'avait jusqu'ici songé à rapprocher, se superposent tout à coup l'un à l'autre pour donner naissance à un nouvel objet, un nouveau concept, un nouveau phénomène..." Michel Fustier.

Basé sur ce que Arthur Koestler (Le cri d'Archimède) appelle la "bisociation", la matrice de créativité décline un rêve (un cauchemar ?) qui remonte au Moyen-Age (combinatoire alchimique) : la machine à inventer.

Son principe est simple : un tableau à deux entrées dont les croisements d'items sont autant d'occasions de prendre en compte directement (A + 1) ou d'associer indirectement (@ + *) une infinité de combinaisons ; certaines, tenant de l'inventaire (solutions existantes), d'autres, de l'innovation (solutions originales).

Ci-dessous, un exemple de matrice développée dans le cadre d'une séance d'accompagnement TOPOZYM des acteurs du RAVeL 112 à Charleroi et portant sur les pistes d'activités susceptibles de favoriser l'appropriation de l'infrastructure par les riverains et les usagers. Cette grille laisse voir que des cases non-retenues ici peuvent encore faire germer des idées nouvelles et pertinentes.

⁸¹ This annex is an extract of the tool-file of the dashboard entitled 'La matrice de créativité'.

		GROUPES									
		Comité de fête	Comité de quartier	Politique	Ecole	Mouvement jeunesse	PCDN - Naturalistes	Club sportif (marche, vélo, cheval)	Club 3eme âge	Cercle historique	Centre culturel
ACTIVITES	Balade	x	xo	xo	xo	xo	x	x		x	
	Fêtes	x	x	x			x				
	Brocante	x	x								
	Réhabilitation		x	x							
	Communication		o	xo	o	o					
	Concours Jeux	x				x					
	Promotion	x	x	x						x	
	Musée de plein air										x
	Evènement	x	x	x							
	Nettoyage entretien		x	x	x	x					
	Reliance			x		x		x			

x : lors de la construction de la matrice

o : lors de la construction du planning commun

Déclinée en multiples versions, la matrice de créativité se retrouve appliquée avec succès dans tous les domaines (technique, artistique, scientifique, philosophique...). Ainsi, en architecture/aménagement du territoire, la matrice de créativité de Le Corbusier a contraint l'esprit de l'époque à croiser les fonctions de l'habitat (habiter, travailler, cultiver le corps, cultiver l'esprit, circuler, se distraire) et des concepts tels que la démographie, l'occupation du territoire, la législation, le financement,...

Au départ du tableau de conjonction de base, une discrimination peut s'opérer par analyse et classification des résultats potentiels.

Exemple

Ci-dessous, les concepteurs du Village de Noël (Liège) ont hiérarchisé les priorités d'amélioration de leur manifestation à la mesure de leur imagination et des principes d'un développement durable. Ainsi, après la phase "créative" ("*au croisement de ceci et de cela, je développerais bien cette idée ...*"), les participants ont appliqué à la grille des clés d'analyse et de sélection pour déterminer les propositions à retenir (cases colorées et/ou codées).

	Aménagement	Économie	Entretien	Environnement	Mobilité	Participation	Santé	Culture	Social
Solidarité	*		4 J	1	Rg	*Rg		*	*Rg
Mémoire/trad	*2 B	*V				*		*1 Rs O	*
Ruralité/intégration de l'environnement	*Y				*	*M		*	*
Contrôle	*	*	*1 J	1	1		*2 Rs		
Productions locale	*	*3 Rs		V		Rg		*	*O
Cocoon	*4 J								
Espace protégé	*B	*		1	*1	*	V	*	
Intégration sociale	*	*	*		1 Rg	*Rs			
Leader d'opinion	*	*	*	*M	*	*1		*	*
Ambiance sonore	*	*		*O	*		*	*O	*
Multifonction/polyvalence	*Rg		*			*			
Circulation de l'information	*		*1		Rg	*JB	*	1	

* = Rempli dans le cadre du VN

Chiffre = nbre de votes :

1
2
3
4

Cette matrice a donné naissance à plus de 70 idées dont une sélection (10) sera mise en oeuvre dans les prochaines années.

Atouts

- ▶ Evident dans son usage, sans consignes fastidieuses et sans préambules discriminatoires.
- ▶ Redistribue les rôles "experts" de compétence.
- ▶ Invite à capitaliser les résultats pour "ne rien perdre".
- ▶ Crée une dynamique de grand nombre favorable à motiver par la garantie d'un résultat positif probable.
- ▶ Potentialise la pensée en association libre et inconsciente.

Faiblesses

- ▶ Convoque très rapidement une pensée qui raisonne l'inventaire de l'existant et l'évaluation du possible.
- ▶ Le grand nombre de combinaisons désintègre le groupe et convoque à brève échéance des jugements individuels de positionnement et de confrontation.
- ▶ Déstabilise les valeurs magiques dont est chargé le "génie imaginant" et crée une résistance à cette désacralisation.
- ▶ Contraint les intuitions préexistantes à "rentrer dans les cases".
- ▶ Favorise les profils "créatifs", toujours plus dominants par l'usage de cet outil.

Sources

- ▶ Clefs pour la créativité - Hubert Jaoui - 1975 - Ed Seghers
- ▶ Le cri d'Archimède - Arthur Koestler - 1965 - Ed Calmann-Levy
- ▶ Pratique de la créativité - Michel Fustier - 1978 - Ed ESF
- ▶ Créativité et changements socio-culturels - Robert Remouchamps et René Mathot - 1975 - Ed EVO
- ▶ La créativité personnelle - Françoise Rougeoreille-Lenoir - 1973 - Ed Universitaires
- ▶ Créativité et méthodes d'innovation - Abraham Moles - 1970 - Ed Fayard

ANNEX 8

Question and answer rounds ⁸²

Le but de l’outil

- ▶ Fournir à chaque acteur une information utile et facilement exploitable sur la question qu’il se pose
- ▶ Valoriser les compétences de chaque participant et les faire connaître au reste du groupe dans un esprit de complémentarité et mise en place de nouvelles synergies.
- ▶ Informer et élargir la vision des participants : leur permettre d’approfondir leurs connaissances de l’espace public et de mieux comprendre les logiques d’action des acteurs.

Présentation de l’outil

La méthodologie de travail est basée sur des principes de travail collaboratif actif (le travail collaboratif se fait en collaboration du début à la fin sans diviser les tâches). Les participants sont ainsi invités à partager en permanence leurs savoirs et expériences pour contribuer à l’émergence d’une expertise commune. Cette méthode permet de faire surgir les connaissances au sein du groupe par l’échange de savoirs en sous-groupes. Chaque acteur participant à la séance est invité à poser une question (celle-ci peut s’écrire sur un post-it ou tout autre support) relative à l’aménagement des espaces publics ; les participants sont invités à se répartir en sous-groupes ; ceux-ci vont travailler en séquences de tâches parallèles pour apporter leurs ressources à une question posée par un des participants. Les acteurs sont ainsi placés en situation de réflexion-action afin de favoriser les échanges sur les différentes perceptions d’un espace public, en fonction de l’expérience des différents acteurs présents, de leur culture et de leurs projets respectifs.

Présentation du dispositif

Si le groupe compte 16 participants. L’activité se déroule en 4 temps :

- ▶ Les acteurs posent chacun une question sur un post-it (16 questions).
- ▶ Les questions sont placées en tête de colonne
- ▶ L’émetteur de la question place son nom en dessous
- ▶ Les autres personnes viennent se placer dans les colonnes pour répondre à la question correspondante selon leurs compétences.
- ▶ Les 4 sous-groupes correspondants aux colonnes débattent de la question et de ses réponses durant 10 minutes.
- ▶ Le demandeur discute en sous-groupe avec 3 acteurs qui viennent en réponse à sa question et lui apportent leurs ressources pour sa question.
- ▶ L’opération est répétée 4 fois afin de traiter l’ensemble des questions posées ; à chaque tournante, quatre questions sont traitées pendant 10 minutes.
- ▶ La durée est de 60 minutes pour les quatre échanges et de 15 minutes pour la présentation de l’outil.

En final, les questions sont toutes passées en revue. Une synthèse des réponses émises en sous-groupe peut être présentée en plénière aux participants.

Expériences dans le cadre de Topozym

- ▶ Le Séminaire international, le 21 novembre 2008 dans les locaux Benelux

Les participants sont invités à se répartir en 3 sous-groupes, chacun étant animé par l’un des membres de l’équipe Topozym. L’activité se déroule en 3 temps. À chacun de ces “rounds”, les

⁸² This annex is an extract of the tool-file of the dashboard entitled ‘Bourse d’échange’.

participants sont invités à changer de groupe afin d'échanger autant que possible avec des personnes différentes.

▶ Le RAVeL 112 à Charleroi

La bourse d'échange des ressources a eu lieu à la première séance des accompagnements et marque le déclenchement d'un processus de co-production ; c'est à ce moment que s'esquissent les premières orientations de travail choisies par le groupe et que chaque participant a pris conscience de l'importance de l'échange d'expériences et de la communication. Suite à l'utilisation de cet outil, les conditions d'écriture pour un nouveau scénario sont mises en place où les acteurs se mettent en scène, jouent leur propre rôle, se mettent d'accord et négocient les conditions de réalisation du prochain tronçon du RAVeL à aménager sur la commune de Fontaine-l'Évêque.

Atouts de l'outil

- ▶ Nous sommes tous experts (tous détenteurs de connaissances, d'expérience, de méthodes, de pratiques...)
- ▶ Il permet d'obtenir ce qu'il y a de mieux avec les ressources disponibles au sein d'un groupe de travail.
- ▶ Mise en place d'un travail collectif dans le respect des compétences de chacun.

Faiblesses de l'outil

- ▶ Présentation claire, concise et structurée de l'outil et du dispositif à mettre en place par l'animateur territorial.
- ▶ La durée totale de la bourse d'échange de savoirs est parfois longue en fonction du nombre de participants et du nombre de sous-groupes.
- ▶ Cet outil est construit sur l'hypothèse que la prise de parole est aisée pour chaque participant à la séance d'accompagnement et que chacun a le devoir d'écouter l'autre.

Source

Outil mis au point par l'Institut d'Eco-pédagogie dans le cadre de ses formations.