

## L'expérience du réseau ENSI de l'OCDE - L'école comme modèle de communauté apprenante

Michela Mayer

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/5269>

DOI : 10.4000/ere.5269

ISSN : 2561-2271

### Éditeur

Centr'ERE

### Référence électronique

Michela Mayer, « L'expérience du réseau ENSI de l'OCDE - L'école comme modèle de communauté apprenante », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 4 | 2003, mis en ligne le 14 septembre 2003, consulté le 18 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/5269> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.5269>

---

---

# L'expérience du réseau ENSI de l'OCDE - L'école comme modèle de communauté apprenante

Michela Mayer

---

## Communautés locales et globales

- 1 Les communautés locales ont été confrontées ces dernières années à des changements qui ont concerné toute la société. La globalisation, la mondialisation, la société moderne du risque – selon la définition de Beck (1986) - ont profondément changé les réseaux de relations qui caractérisaient les communautés. Ces changements amènent à une réflexion sur les nouveaux rôles et les nouvelles responsabilités que les communautés doivent assumer.
- 2 En Europe, en moins d'un siècle, nous sommes passés d'une communauté où les individus représentaient les uns pour les autres des points d'appui, à une société où on cultive l'illusion « de ne pas avoir besoin des autres », où on se croit libre de toutes obligations qui constituaient auparavant l'autre face de la solidarité sociale sans s'apercevoir que notre dépendance s'est seulement déplacée du plus proche au plus loin, des relations personnelles à celles dites impersonnelles, basées sur des transactions économiques : les services sociaux, la santé publique, les compagnies d'assurances.
- 3 L'interdépendance des individus n'est plus locale, mais globale. Elle est pourtant bien plus sujette aux incertitudes, à la complexité et à l'interconnexion entre pouvoir économique et pouvoir politique que l'interdépendance des communautés d'antan. Dans une société globale du risque, l'action locale et l'effet global sont désormais intrinsèquement liés. Ainsi, il est de plus en plus difficile de discerner, dans la complexité des relations, les responsables d'une crise internationale - écologique ou économique - alors qu'on assiste également à une « normalisation symbolique » du risque (Beck, 1999) et à une « irresponsabilité organisée ».

- 4 En réponse à cette irresponsabilité et à la globalisation imposée « d'en haut » par le marché, on voit naître une globalisation « d'en bas » (Beck, 1999), conçue par une citoyenneté « g-locale ». Celle-ci contrôle non seulement ce qui se passe au niveau local, pour en reconnaître les causes et en dénoncer les risques, mais elle se sent également responsable de ses actes au niveau global et envisage à l'avance les conséquences possibles de ses actes sur la planète.
- 5 Penser et agir ne se réfèrent plus à des contextes séparés ; en effet toute action locale est aussi globale de même qu'une vision globale influence les perspectives locales. Ainsi, selon l'UNESCO (2000, p. 198), « "penser et agir localement", "penser et agir globalement" peuvent être deux devises complémentaires. Ce qui est local ne peut être isolé de ce qui est global, mais on ne peut pas imposer ce qui est global au local ».
- 6 Les communautés locales et les quartiers des grandes villes, tout comme les écoles et les enseignants qui s'engagent en éducation relative à l'environnement (ERE), se demandent comment construire de nouveaux savoirs et de nouvelles façons de « penser la planète », comment imaginer des « scénarios de futur » compris et partagés par tous, même par ceux qui dans une société fondée sur les connaissances, se sentent exclus par les langages abstraits des technosciences.
- 7 Comment construire à l'intérieur de la communauté des relations qui invitent à la participation, qui considèrent le conflit comme un passage nécessaire pour poser les problèmes et qui mettent l'accent sur la négociation et sur la confrontation des points de vue ?
- 8 Le projet international ENSI (*Environment and School Initiatives*), actuellement réseau décentralisé de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), a tenté de répondre à ces quelques questions dans le contexte d'initiatives scolaires. Cet article expose l'évolution des approches utilisées par les écoles participantes au projet ENSI, parallèlement à l'évolution des positions théoriques qui l'ont accompagné.

## Les caractéristiques du réseau ENSI

- 9 Le projet ENSI a été lancé en 1986 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, selon l'idée que la sensibilisation aux problèmes environnementaux devait être l'une des priorités de l'enseignement. Pour les pays participants, il est entendu que les jeunes doivent se rendre compte par eux-mêmes qu'ils peuvent « contribuer à améliorer la vie de leur communauté » (OCDE-CERI, 1991, p. 7) et qu'ils peuvent véritablement influencer le monde dans lequel ils vivent. Actuellement, le réseau ENSI continue à voir, dans la participation démocratique des élèves à l'identification et à la solution des problèmes de la communauté, un élément fondamental pour la construction d'une citoyenneté consciente et active.
- 10 Depuis 1995, le projet a conduit à la constitution d'un réseau permanent et décentralisé de l'OCDE<sup>1</sup>, ayant entre autres les caractéristiques suivantes :
  - il s'adresse aux écoles et à l'éducation formelle ;
  - il est institutionnel, c'est-à-dire que les membres du réseau sont officiellement désignés par leur gouvernement, national ou régional, qui les financent ;
  - il est fondé sur des activités d'échange et de recherche au niveau international.

- 11 En effet, la recherche sur l'éducation relative à l'environnement est en même temps le moteur et le lien du réseau. Dès 1990, la recherche y suit deux axes principaux de travail :
- la **recherche comparative** sur les conceptions de l'ERE et sur les politiques générales de diffusion des différentes nations qui participent au projet et au réseau (au fil des années, le nombre de nations participantes est passé de 11 à plus de 24, selon différents degrés d'engagement ; à présent, les 12 nations qui font partie du réseau<sup>2</sup> ont toujours comme objectif d'analyser des études de cas sur les initiatives concrètes des écoles) ;
  - la **recherche-action collaborative** (Mayer, 1998-1999) utilisée d'une manière extensive, soit :
    - au niveau des élèves, comme outil pour réfléchir sur l'efficacité des actions entreprises en faveur de l'environnement et pour reconnaître ainsi que réfléchir sur les urgences et sur l'imprévu ;
    - au niveau des enseignants, comme méthodologie d'auto-formation professionnelle pour affronter les situations d'apprentissage non disciplinaires et non structurées ;
    - au niveau des écoles, pour réfléchir ensemble sur les systèmes de valeurs et sur les systèmes de relations sur lesquels est fondé le processus du développement ;
    - enfin, au niveau des institutions de coordination et de recherche, comme une « recherche-action de deuxième niveau » qui aide à réfléchir sur le rôle du chercheur comme facilitateur et soutien des actions des enseignants et des écoles.
- 12 Les programmes de recherche comparative et de recherche-action collaborative entrepris ces dernières années ont été centrés sur plusieurs enjeux conceptuels qui constituent le patrimoine commun et la force du réseau ENSI. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner :
- le développement, pour les élèves comme pour les enseignants, de « qualités dynamiques » (Posch, 1991a), c'est-à-dire de la capacité d'assumer des responsabilités, de prendre des décisions en situation d'incertitude, d'entreprendre des actions en collaboration avec les autres ainsi que d'affronter des situations controversées et conflictuelles ;
  - la réflexion critique sur les processus de connaissances nécessaires à la construction d'une culture de la complexité, en opposition à l'illusion de contrôler et de prévoir, qui aujourd'hui encore caractérise fortement l'image du progrès scientifique (Elliott, 1995 ; Mayer, 1995) ;
  - la vision de l'école comme organisation qui apprend et qui ne peut se développer qu'en harmonie avec la communauté à laquelle elle appartient ;
  - l'attention accordée à la « diffusion horizontale » (*mainstreaming*) des conceptions de l'ERE propres aux curriculum scolaires des différents pays ;
  - la réflexion sur les critères et les méthodologies d'évaluation, en cohérence avec les hypothèses guidant les pratiques en ERE (OCDE, 1994 ; Mayer, 2000).

## Culture et société : changer la façon de penser le monde

- 13 Depuis la création du projet ENSI, la conception de « partenariat » entre école et communauté a évolué. Dans le rapport sur la première phase du projet, l'attention était concentrée sur le travail des enseignants et sur les conditions qui rendaient possible le dépassement des « frontières qui délimitent habituellement le champ d'action de l'école et celui de la communauté pour établir des liens avec les institutions extérieures

- » (Posch, 1991b, p. 14). Si la prise de conscience des problèmes environnementaux devient un objectif pédagogique, il est fondamental que l'enseignant puisse obtenir l'appui des parents et l'approbation de la communauté en ce qui a trait aux initiatives scolaires en faveur de l'environnement, en assurant la liberté d'expression et le respect de règles fondamentales. L'enseignant doit pouvoir confronter les élèves à différents points de vue, sans faire prévaloir son autorité ou son influence (Elliott, 1991). Plus que d'un partenariat entre l'école et la communauté, il s'agit d'ouverture, de respect mutuel et de mise en place, à l'école, de règles démocratiques. D'une part, nombreux sont les exemples d'initiatives municipales visant à impliquer les écoles dans des projets de protection de l'environnement ; d'autre part, nombreux sont les exemples d'initiatives des écoles visant à se faire accepter par la communauté locale - institutionnelle ou non - comme partenaires fiables et paritaires (Sutti, 1991).
- 14 Dans la deuxième phase du projet, il est devenu évident que le changement proposé par l'ERE est surtout un changement dans la façon de penser - et de se penser - en relation avec le monde : un changement qui impose le développement au sein de la société, de connaissances, d'attitudes et de compétences qui vont dans la direction d'*habiter la Terre avec sagesse*. « Ce qui conditionne le projet d'habiter la Terre, c'est avant tout les images que l'être humain a de la nature et l'image qu'il a de lui-même en relation avec la nature » (Mortari, 1994, p. 84, traduction libre).
- 15 Lors de la Conférence de Perugia en Italie en 1992, les pays participants au projet ENSI se sont rencontrés pour explorer et confronter les images de la nature, de la science et de la société que l'éducation relative à l'environnement contribue à construire. L'ERE est souvent conditionnée par les urgences et vise surtout à inculquer des comportements corrects, mais elle débouche parfois sur un sentiment d'impuissance, ou pire, sur un réductionnisme techno-écologique qui simplifie les relations complexes entre local et global, entre la vision du futur et le présent. Le projet ENSI vise à construire une culture de la complexité qui s'oppose à la rationalité technique dominante et qui s'oppose aussi à une vision de la nature comme objet, comme *machine* que l'on peut démonter pour la comprendre, comme *ressource* à exploiter. Changer cette culture, arriver à comprendre la complexité de la vie réelle, à accepter de vivre dans un monde caractérisé par le risque et l'imprévisibilité des situations, est un défi à long terme pour les écoles et pour la société.
- 16 Il s'agit d'explorer des relations différentes, en les récupérant dans notre histoire, avec des significations nouvelles. Une réflexion sur nos façons d'imaginer le monde porte à récupérer des modalités « indigènes » et « féminines » de mise en relation avec le monde : reconnaître la valeur des émotions - même pour la construction des connaissances - et non seulement celle de la raison ; donner de l'importance au soin et à l'entretien et non seulement à la construction et à la conquête. Les activités de soin sont caractérisées par un travail continu d'observation, qui tient compte non seulement du contexte et des sujets, mais aussi de la façon dont le contexte et les sujets interagissent. Ceci signifie une disponibilité à écouter et à apprendre de nouvelles façons d'agir, pour donner un sens aux objets les plus pauvres de la vie quotidienne. Laura Balbo (1999), une sociologue italienne, utilise la métaphore du *patchwork*, la technique de réalisation de couvertures, pour illustrer cette capacité d'assembler de pauvres ressources souvent oubliées, afin de trouver des solutions à des besoins qui ne sont pas seulement matériels (la couverture), mais aussi esthétiques et affectifs (réaliser une telle couverture est souvent un travail collectif).

- 17 L'attention donnée au soin ne concerne pas seulement l'action, mais aussi la pensée et l'imagination : savoir s'émerveiller, vivre et partager des sentiments, penser par connexions et non par divisions ; modalités de pensée qualifiées de « réparatrices » par Piazza (1999) en les comparant avec les modalités « constructives » de la pensée masculine ; modalités essentielles pour maintenir la cohésion entre les organisations, les réseaux et les institutions dans une société du risque et de l'incertitude.
- 18 Le développement de qualités dynamiques a été, dès le début, un des principaux objectifs du projet ENSI, mais la réflexion sur la complexité a aussi permis de réviser le sens qu'on donnait aux mots. Pour être cohérent avec une image holistique de la planète, la réflexion doit toujours s'allier à l'action, la solidarité à l'autonomie, la capacité d'écouter et l'empathie à la capacité de prendre des décisions.
- 19 Une autre qualité, nécessaire surtout dans les situations d'urgence, a été proposée et explorée par un chercheur italien : une « capacité négative » (Lanzara, 1993). La capacité négative est la capacité d'être dans l'incertitude, d'accepter des moments d'indétermination et de saisir les potentialités de compréhension et d'action inhérentes à ces moments : la capacité de se contenter de « demi-connaissances » et de laisser les événements suivre leur cours sans prétendre déterminer leur point d'arrivée. Cela ne veut pas dire renoncer à l'action, mais écouter et comprendre, en construisant des schémas d'action provisoire qui s'adaptent au contexte et au niveau de compréhension atteint. Cela veut dire ne pas accepter le sens banal et acquis des choses, mais suspendre son jugement et l'angoisse d'arriver à une solution, pour construire de nouvelles significations. Une *capacité négative* et une *vision complexe* de la réalité font partie de l'approche d'ERE que le réseau ENSI propose aux enseignants et aux écoles, pour un développement cohérent de l'école à l'intérieur de la communauté.

## Projeter le futur

- 20 Apprendre à penser de façon différente signifie assumer la responsabilité de ce que nous pensons, de ce que nous pouvons donner à un futur à construire. Giddens (1994) soutient que la différence profonde entre la tradition et la modernité est que la première s'adresse au passé et justifie le présent à travers le passé, tandis que dans le concept de modernité, c'est le futur - et les idées du futur - qui agit sur le présent et le modifie. Ce changement de perspective, cette intuition que les idées du futur influencent non seulement notre présent, mais notre interprétation du passé, commence à se diffuser dans le monde éducatif.
- 21 Construire le présent par les scénarios du futur devrait pourtant constituer le point central des objectifs de l'école et de la communauté ; un futur qui puisse offrir une alternative à la globalisation dans le sens où elle est comprise et mise en pratique aujourd'hui :
- Tandis que le marché global utilise le territoire des différents pays comme espace économique unique [...] et consomme sans les reproduire les qualités spécifiques du territoire (non seulement les ressources naturelles, mais la diversité culturelle et les qualités sociales), une alternative à cette globalisation part d'un projet politique qui valorise les ressources et les différences locales en encourageant le processus d'autonomie - et de citoyenneté - consciente et responsable. Un développement local qui ne signifie ni fermeture, ni défense des frontières et des coutumes, mais développement des réseaux civiques, comme alternative aux réseaux globaux, fondés sur la valorisation des différences et des spécificités locales ainsi que sur la

coopération non hiérarchique et,ou instrumentale. Voilà ce qui pourrait être le point de départ pour une globalisation à partir du bas, solidaire, constituée par un réseau stratégique entre communautés locales. (Magnaghi, 2002, non paginé, traduction libre).

- 22 Dans cette vision des communautés « g-locales », l'idée de démocratie change et n'est plus seulement fondée sur la représentativité et sur la délégation. L'image du citoyen responsable change elle aussi : dans une société complexe et plurielle, le citoyen est celui qui sait trouver des espaces de participation (possibilités de négocier et gérer les conflits) et des lieux où être porteur, selon Giddens (1994), d'*utopies réalistes*, à construire ensemble.
- 23 Le point de départ de toutes les formes de participation et de partenariat est précisément la construction de représentations communes de la réalité. En effet, l'une des conditions pour qu'une coopération constructive soit possible est qu'il y ait :
- une représentation partagée des problèmes, c'est-à-dire une représentation commune des choses que l'on veut résoudre. Il ne suffit pas de partager les solutions à donner à certains problèmes. Il faut aussi que les participants partagent la même représentation des problèmes [...] en réalité, l'économie de temps réalisé en procédant rapidement à la définition de solutions, se « rembourse » successivement quand il faut trouver un accord difficile à atteindre sur la manière de mettre en œuvre les solutions choisies [...] le monde est plein de solutions à la recherche d'un problème. (Donegà, 1998, p. 219, traduction libre)
- 24 Une fois que les représentations de la réalité et des problèmes ont été négociées, la recherche se déplace du plan de l'élaboration des savoirs à celui de l'organisation des actions, et de la cohérence entre savoirs et actions. Beaucoup d'expériences de l'*Agenda 21* prévoient l'implication des communautés et des écoles, mais souvent, les projets retombent dans les illusions de la *rationalité technique*. Nous pouvons distinguer différentes approches dans de tels projets de l'*Agenda 21* :
- l'approche de la *rationalité technique* qui reprend sans critique le discours sur les technosciences et qui croît en la possibilité absolue de contrôle et de prévision ;
  - l'approche de la *rationalité limitée* ou de la résolution de problèmes qui fait référence à la théorie des systèmes, qui reconnaît les caractéristiques de rétroaction et de réflexivité de chaque action, et qui cherche à en tenir compte ;
  - l'approche de la *construction dialogique* des projets ou de la *construction de sens* dont les théories de référence sont celles qui considèrent la complexité de l'environnement et de la connaissance, et qui voient le projet comme un processus intersubjectif de recherche et de construction collective de significations.
- 25 Les propositions de l'*Agenda 21* relatives à la construction participative de projets au sein d'une communauté ne sont pas toutes cohérentes avec la conception de l'éducation relative à l'environnement que nous partageons : proposer un projet de type dialogique, une vision de la société centrée sur le développement local, consciente de ses responsabilités globales, qui modifie à la fois les priorités des choix et les critères d'évaluation de la qualité. Une qualité qui n'est plus évaluée en terme de produits ou de résultats, mais qui trouve ses indicateurs et ses critères d'évaluation dans la participation sociale aux décisions, dans la possibilité et dans la qualité des relations personnelles, dans la valorisation de la diversité des cultures, dans la « soutenabilité » de l'empreinte écologique de chaque communauté, dans les relations et les échanges entre sociétés locales. Cette approche, qui implique la conscience d'un développement

local comme celui proposé par Magnaghi (2002), est moins sujette aux crises et aux risques de la globalisation.

## L'école comme modèle de communauté apprenante

- 26 Le changement global de la société et le développement de l'autonomie scolaire ont modifié, ces dernières années, le centre d'attention du réseau ENSI. Des initiatives développées à l'intérieur des écoles par des groupes d'élèves et d'enseignants, le centre d'attention a été déplacé vers le « développement écologique » des écoles elles-mêmes.
- 27 Le point de départ des initiatives n'est plus les enseignants comme individus, mais l'école, qui devient en même temps le sujet et l'objet de la recherche en ERE. Dans cette perspective, l'école n'est plus considérée comme une institution statique, auto-référentielle, séparée du contexte dans lequel elle doit agir. Elle est conçue comme une communauté apprenante qui met à profit l'autonomie de plus en plus ample qu'on lui reconnaît, non seulement pour améliorer son efficacité en termes économiques et de standards atteints, mais aussi pour réfléchir sur elle-même et sur son propre rôle à l'intérieur de la communauté élargie dont elle fait partie. L'école peut être vue comme une organisation qui apprend. En effet d'une part, elle facilite l'apprentissage de tous ses membres et accepte de se modifier constamment ; d'autre part, elle sait s'adapter, se transformer et se développer en répondant aux besoins, aux désirs et aux aspirations des personnes, à l'intérieur comme à l'extérieur (Pedler et coll., 1991).
- 28 Dans le programme de recherche sur les « éco-écoles », on propose aux écoles de réfléchir ensemble sur la façon de contribuer à un développement écologique de l'école, en proposant une conception du développement qui « oriente et organise notre interaction avec l'environnement dans le sens intellectuel, matériel, spatial, social et émotif, pour atteindre une qualité de vie permanente et pour tous » (Posch, 1998, p. 50, traduction libre). Dans cette conception, les « éco-écoles » du réseau ENSI ne limitent pas leur cohérence écologique aux aspects de gestion efficace et économique des ressources qui constituent l'aspect le plus connu de plusieurs initiatives de l'*Agenda 21* ou d'éco-viabilité à l'école, mais elles étendent leurs réflexions aux aspects plus profonds de la construction des « savoirs » et de la mise en œuvre de contextes de communication favorisant la participation.
- 29 En effet, le réseau ENSI a demandé aux « éco-écoles » qui participent au projet de recherche de développer des initiatives sur trois niveaux :
  - Au **niveau pédagogique**, les écoles doivent construire des expériences d'apprentissage qui soient intéressantes et significatives non seulement pour les élèves de l'école, mais aussi pour la communauté dont l'école fait partie. Elles doivent engager les élèves sur des modalités de penser, de sentir et d'agir dans l'école et dans la communauté, en cohérence avec les principes de l'ERE. L'approche est centrée en même temps sur l'action et sur la réflexion. Les situations d'apprentissage sont des situations réelles qui font partie de la vie quotidienne, avec leur complexité et leurs conflits. La connaissance acquise est une connaissance *locale* construite *en situation*, qui invite à regarder de façon critique la connaissance généraliste et disciplinaire.
  - Au **niveau de l'organisation**, les écoles s'engagent à construire une culture de la communication et de la participation aux décisions dans un climat social caractérisé par la considération et le respect mutuel. Un critère significatif du développement à ce niveau se

base sur l'habitude à la négociation et à la confrontation d'une pluralité de regards et de points de vue entre enseignants, élèves et partenaires externes.

- Au **niveau technique et économique**, les écoles s'engagent à une utilisation respectueuse des ressources naturelles et économiques. L'ENSI ajoute à cela une invitation à l'utilisation créative des espaces scolaires<sup>3</sup>, du temps, des instruments et des ressources que les écoles peuvent mettre à la disposition de la communauté.

- 30 L'accent est mis sur le soin et l'entretien, nécessaires non seulement pour les structures ou pour les ressources naturelles, mais aussi vis-à-vis des relations entre tous ceux qui habitent la communauté – que ce soit l'école, le quartier ou la planète.
- 31 En proposant des actions de changement à ces trois niveaux et en invitant les élèves et les enseignants à réfléchir selon un parcours en spirale sur le processus qui a porté au changement, l'école se propose comme modèle de communauté. Une communauté qui se construit en réfléchissant sur ses propres actions et qui jette ainsi les bases d'une citoyenneté « g-locale » et reconnaît dans les situations locales le reflet de la société globale.

## Développement de l'école et développement de la société

- 32 L'attention portée au développement local, fondé sur la valorisation des différences et sur la coopération non hiérarchique, constitue un point de contact concret entre les « éco-écoles » proposées par le réseau ENSI et les nouvelles municipalités proposées par Magnaghi (2002). Des réflexions et des actions capables de contraster les effets d'homogénéisation et d'aplatissement culturel liés à la globalisation peuvent naître de l'attention des écoles et de la communauté à l'identité des lieux et à leurs caractéristiques uniques.
- 33 Augé (1999, p. 75, traduction libre) parle de l'expansion dans le monde de « non-lieux », d'espaces « où celui qui les traverse ne peut rien lire ni de son identité (de son rapport avec soi-même), ni de ses rapports avec les autres ». Les « non-lieux » sont le contraire des « lieux » chargés de tradition et de culture ; ce sont les Disneylands, les McDonalds, les centres commerciaux, où l'on retrouve ce que l'on attendait, indépendamment des contextes et des cultures dans lesquels ils se trouvent ; des lieux où les seuls plaisirs que l'on peut apprécier sont ceux de la vérification et de la reconnaissance, et non ceux de la découverte.
- 34 De la même manière, on peut constater l'expansion dans la société globale des « non-cultures » (Mayer, 2001) à travers la publicité, la télévision, les vidéos musicaux, les spectacles et les livres qui sont le reflet de ces « non-lieux ». Ce sont des situations dans lesquelles il n'y a pas production de connaissances, d'intuitions et de réflexions, mais plutôt une reprise de ce que l'on connaît et consomme déjà. Le risque est réel : dans un monde globalisé, les non-cultures ne connaissent apparemment pas de limites et prétendent offrir de nouvelles certitudes et de nouveaux horizons.
- 35 Pour contraster l'avancée des non-cultures et pour enseigner la prise de décision éclairée aux futurs citoyens, le réseau ENSI propose aux écoles de s'engager à construire des « connaissances locales », liées aux caractéristiques et à l'histoire du territoire, mais aussi aux sujets qui l'habitent et qui constituent son « capital social », à transformer ces connaissances en actions effectives pour l'école et la communauté et à

confronter, par la suite, dans des réseaux plus étendus, des valeurs, des méthodologies et des images du monde.

- 36 Décider de travailler en premier lieu sur le développement interne des écoles<sup>4</sup> n'est pas pour le réseau ENSI un retour en arrière, ce n'est pas prendre des positions de fermeture vis-à-vis de la communauté et du territoire. Au contraire, un développement « écologique » de toute l'école présente plus de possibilités d'ancrage qu'une initiative isolée d'une classe ou d'un enseignant. C'est aussi une façon d'offrir un contexte favorable à la réalisation d'initiatives communautaires.
- 37 Pour les écoles, travailler sur leur propre organisation, sur leurs problèmes locaux et globaux, semble plus formateur que de travailler sur « l'ailleurs », comme c'est souvent le cas en ERE, sur des problèmes que « les autres doivent résoudre » et pour lesquels les élèves peuvent facilement assumer une position moraliste et intransigeante. Travailler sur le local en tenant compte du global fait partie du processus de réflexion et de développement que l'on veut construire et dans lequel on accepte que « chaque cellule singulière, chaque individu singulier contient de façon hologramique le tout dont il fait partie et qui en même temps fait partie de lui » (Morin, 1999, p. 16).
- 38 En conclusion, le développement de l'école peut et doit contribuer au développement d'une société plus éthique, plus critique et plus solidaire. École et société doivent affronter des questions de recherche similaires et peuvent interagir dans un parcours de construction de compétences critiques et créatives, de résistance au réductionnisme et à l'homologation, dans le respect de la diversité. Elles doivent renoncer à un « simplisme » à la fois écologique et pédagogique, pour construire une capacité collective de réflexion, de critique et de comparaison, autour d'une image partagée de « bien commun ». C'est la raison pour laquelle s'engager dans la recherche et proposer à l'intérieur des écoles des contextes qui invitent à la participation, qui acceptent les conflits, qui demandent de partager et de confronter des images du monde et des scénarios de futur, signifie contribuer à la construction d'une nouvelle citoyenneté.

Une bonne société [...] devrait rendre ses membres libres : non seulement dans un sens négatif, c'est-à-dire ne pas les obliger à faire des choses qu'ils ne veulent pas faire, mais libres dans un sens positif, c'est-à-dire utiliser la liberté pour faire des choses [Les membres doivent être] capables d'agir sur leurs propres conditions de vie, élaborer le sens de « bien commun » et rendre les institutions de la société conformes à ce sens. (Baumann, 1999, p. 111, traduction libre)

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Augé, M. (1999). *Disneyland e altri non luoghi*. Torino : Bollati Boringhieri.
- Balbo, L. (1999). Introduzione. Dans D. Demetrio, E. Donini, B. Mapelli, S. Natoli, M. Piazza et A. Segre (dir.), *Il libro della cura di sé, degli altri, del mondo*. Torino : Rosenberg et Sellier, p. 7-19.
- Baumann, Z. (1999). Dans *search of politics*. Palo Alto (CA) : Stanford Univeristy Press. Beck, U. (1999). *Word risk society*. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.

- Donegà, C. (1998). Lo spazio locale nell'azione dell'agente di sviluppo. Dans G. De Rita et A. Bonomi (dir.), *Manifesto per lo sviluppo locale*. Torino : Bollati Boringhieri, p. 201-223.
- Elliott, J. (1995). Reconstruire le programme d'études de l'éducation à l'environnement : les perspectives des enseignants. Dans OCDE-CERI (dir.), *L'éducation à l'environnement pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : OCDE, p. 15-34.
- Elliott, J. (1991). L'éducation à l'environnement en Europe : Innovation, marginalisation ou intégration. Dans OCDE-CERI (dir.), *Environnement, école et pédagogie active*. Paris : OCDE, p. 20-40.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna : Il Mulino
- Lanzara, G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modalità di intervento nelle organizzazioni*. Bologna : Il Mulino.
- Magnaghi, A. (2002). *Carta del nuovo municipio*. Document proposé au Forum Social Mondial de Puerto Alegre, 1-5 février 2002.
- Mayer, M. (2001). Reglas y creatividad en la ciencia y en el arte. Dans M. Novo (dir.), *Descubrir, imaginar, conocer : ciencia, arte y medio ambiente*. Cemacam Torre Guil : Unesco Proyecto Ecoarte, pagination inconnue.
- Mayer, M. (2000). Indicateurs de qualité pour l'éducation relative à l'environnement : une stratégie évaluative possible ?, *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 2, 97-118.
- Mayer, M. (1998-1999). Éducation relative à l'environnement et recherche-action. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 1, 195-202.
- Mayer, M. (1995). Les indicateurs de qualité et l'innovation dans l'éducation à l'environnement. Dans OCDE-CERI (dir.), *L'éducation à l'environnement pour le XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris : OCDE, p. 35-52.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO. Mortari.
- L. (1994). *Abitare con saggezza la terra*. Milano : FrancoAngeli.
- OCDE. (1994). *Evaluating innovation in environmental education*. Paris : OCDE.
- OCDE-CERI. (1991). *Environnement, école et pédagogie active*. Paris : OCDE.
- Pedler, M., Burgoyne, J. et Boydell, T. (1991). *The learning company : A strategy for sustainable development*. London : McGraw-Hill.
- Piazza, M. (1999). Dal lavoro di cura al lavoro professionale. Sinergie, contaminazioni, perversioni. Dans D. Demetrio, E. Donini, B. Mapelli, S. Natoli, M. Piazza et A. Segre (dir.), *Il libro della cura di sé, degli altri, del mondo*. Torino : Rosenberg et Sellier, p. 81-111.
- Posch, P. (1998). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. In J. Elliott (dir.), *Environmental education : On the way to a sustainable future*. Report on the Linz International Conference. Vienna : ENSI, p. 50-53.
- Posch, P. (1991a). Aspects touchant l'enseignement. Dans OCDE-CERI (dir.), *Environnement, école et pédagogie active*. Paris : OCDE, p. 107-113.
- Posch, P. (1991b). L'action de l'école en faveur de l'environnement. La genèse et les postulats de base du projet. Dans OCDE-CERI (dir.), *Environnement, école et pédagogie active*. Paris : OCDE, p. 13-19.
- Sutti, S. (1991) Italie : le projet d'analyse de l'eau (PAE). Une autre formule d'étude de milieu. Dans OCDE-CERI (dir.), *Environnement, école et pédagogie active*. Paris : OCDE, p. 65-71.

UNESCO (2000). *Nouvelles propositions pour l'action. Actes de la Réunion internationale d'experts en éducation relative à l'environnement*. Santiago de Compostela : Xunta de Galicia-UNESCO.

## NOTES

1. À présent, le secrétariat du réseau ENSI est confié à Reiner Mathar et à l'Institut Help d'Essen en Allemagne. Des informations supplémentaires sur le réseau ENSI sont disponibles sur le site Internet : [www.ensi.org](http://www.ensi.org).
2. Il s'agit de l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique, le Danemark, la Finlande, la Hollande, la Hongrie, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège et la Suède. La France a participé aux premières phases du projet et le Canada a participé à titre d'observateur à quelques initiatives. Le projet a été proposé seulement aux nations qui font partie de l'OCDE alors que le réseau décentralisé est ouvert à tous les pays qui souhaitent y participer.
3. Sur ce point spécifique, le réseau ENSI a proposé l'initiative *learnsapes* qui invite les écoles à restructurer les espaces externes appartenant à l'école (les cours d'école - *schoolgrounds*) et à en prévoir la mise à profit à l'intérieur du curriculum.
4. Le réseau ENSI a présenté à l'Union européenne une proposition, acceptée par le programme Comenius 3 à la fin de l'année 2002, pour un réseau européen sur le développement des écoles à travers l'éducation relative à l'environnement (SEED, *School Development through Environmental Education*).

---

## INDEX

**Keywords :** Globalization, community, critical thinking, relation to the environment, local knowledge

**Mots-clés :** globalisation, mondialisation, communauté, pensée critique, rapports à l'environnement, savoirs locaux

## AUTEUR

### MICHELA MAYER

Michela Mayer est physicienne et docteure en didactique des sciences. Comme responsable des recherches en éducation relative à l'environnement (ERE) à l'Invalsi (Institut national pour l'évaluation du système d'enseignement en Italie), elle a participé au projet ENSI de l'OCDE et a dirigé des recherches axées sur l'évaluation de projets d'ERE en milieu scolaire, de centres d'ERE et des compétences environnementales des élèves. Elle est actuellement présidente du réseau international ENSI.