

## Une éducation intégrale pour une écologie intégrale

*Jean-Marie Leconnétable\**

**Résumé :** Laudato Si' appelle à une réflexion pédagogique et avec confiance affirme que « des éducateurs sont capables de repenser les itinéraires pédagogiques d'une éthique écologique, de manière à faire grandir effectivement dans la solidarité, dans la responsabilité et dans la protection fondée sur la compassion » (LS, 210). Trois mots clé sont posés ici qui peuvent servir de cadre à ces itinéraires pédagogiques. « Solidarité », « responsabilité », « compassion ». À l'école aujourd'hui, l'éducation à l'environnement est centrée plus particulièrement sur la connaissance du milieu, l'hygiène et le sport en pleine nature et l'acquisition de bonnes attitudes. Or l'École Nouvelle a proposé un autre modèle de relation scolaire aussi bien en classe qu'en dehors de la classe. L'expérience, telle que la propose John Dewey, engage les enfants à plus de responsabilité dans leur éducation, par l'engagement personnel et commun qu'elle leur demande. Responsabilité et solidarité y sont requises. Toutefois la sécularisation de ce modèle le rend incomplet pour répondre à l'appel du pape François. La Pédagogie Personnalisée et Communautaire de Pierre Faure qui affirme sa source chrétienne et ses liens avec l'École Nouvelle peut apporter la dimension spirituelle et chrétienne. Son caractère fraternel requiert la compassion. Elle peut préparer le lien entre une éducation intégrale et l'écologie intégrale telle que conçue dans Laudato Si'.

**Mots clés :** éducation intégrale, expérience, pédagogie personnalisée et communautaire, fraternité.

Laudato Si' pose une condition pour que l'éducation conduise les personnes vers une attitude compatible avec l'écologie intégrale : « L'éducation sera inefficace, et ses efforts seront vains, si elle n'essaie pas aussi de répandre un nouveau paradigme concernant l'être humain, la vie, la société et la relation avec la nature » (LS 215). Il s'agit alors de comprendre comment la pédagogie peut s'appuyer sur le même paradigme que Laudato Si'. Est-il nouveau, ou bien existe-il déjà en germe des pédagogies qui pourraient répondre à cet appel ? La Pédagogie Personnalisée et Communautaire élaborée par Pierre Faure, parce qu'elle se veut une éducation intégrale, pourrait nous sembler-t-il, proposer un cadre dans lequel l'éducation à l'écologie intégrale serait favorisée.

Il nous faut alors observer les liens qui peuvent s'établir à l'école entre les enfants et la nature. Si l'École a intégré la défense de l'environnement à ses programmes, la diversité des activités proposées montre des approches contradictoires de la nature. Comprendre et aimer la nature semblent indissociables pour une écologie intégrale. Nous devons alors préciser ce qui peut relier une éducation et une écologie intégrales. Il semble que le lien peut se faire par le souci commun du milieu de vie et du mode de vie qui impliquent conscience, responsabilité et justice sociale. Toutefois il faut, au-delà des techniques pédagogiques, interroger leurs finalités éducatives qui ne situent pas l'homme de la même façon dans sa responsabilité. Laudato Si' reconnaît la responsabilité individuelle et collective de l'homme, cependant elle l'intègre dans une transcendance qui fait percevoir la fraternité nécessaire entre humains et avec le monde

---

\* Docteur en sciences de l'éducation, formateur

comme réponse aux défis que pose la nécessité de « sauvegarder notre maison commune » (LS 1).

Nous nous appuyerons sur des textes et déclarations institutionnelles que nous rapporterons à *Laudato Si'*. Nous ferons appel à l'apport de l'École Nouvelle et notamment de John Dewey pour les interroger face à la lettre du pape François. Nous essaierons d'établir un lien entre ces pratiques et la Pédagogie Personnalisée et Communautaire pour montrer l'originalité de cette approche éducative et ce qui la relie à une écologie intégrale.

## **Les activités de nature et l'école**

L'École Nouvelle en réaction à un système scolaire qu'elle estime trop rigide propose un nouveau mode d'enseignement. Selon le principe n° 3 (Ferrière, 1925) les Écoles Nouvelles seront installées à la campagne. C'est à la fois un objectif hygiéniste et une démarche intellectuelle de découverte liée à la conception naturaliste du mouvement<sup>1</sup>. Ce principe, peu réaliste, sera abandonné dans les dix points de Châtelain (1945) qui propose d'« engager l'école en pleine vie ». C'est à dire de lui garder un lien avec le milieu naturel dans lequel elle s'insère. Les principes de l'École Nouvelle ont peu essaimé dans le système scolaire, cependant ils sont repris ponctuellement, sous d'autres formes par l'école dite traditionnelle. Les classes « transplantées », puis de « découvertes » à partir de 1982, mettent en avant la découverte du milieu et la méthodologie de l'enquête. C'est pour la plupart des classes une parenthèse pédagogique (ICEM, 1990, p.1) alors que l'apprentissage est encore souvent centré sur la transmission et l'exercice.

L'approche hygiéniste est toujours présente dans les projets des vacances apprenantes (été 2020), les élèves ont « un grand besoin d'air et de nature<sup>2</sup> ». Elle fait le pendant des objectifs sociaux et scolaires. L'école buissonnière, jadis fuite de l'école, devient une façon de réconcilier avec elle les enfants les plus fragiles. Jean-Michel Blanquer explique que les enfants pourront « s'amuser tout en rattrapant une partie de ce qui n'a pas pu être fait pendant l'année scolaire<sup>3</sup> ». La vocation sociale est clairement exposée à propos des « colos apprenantes ».

« Les publics prioritaires seront les enfants et les jeunes scolarisés (3 à 17 ans), en priorité mais non exclusivement domiciliés en quartiers, politique de la ville, ou en zones rurales, issus de familles isolées ou monoparentales ou en situation socio-économique précaire ou enfants en situation de handicap ou enfants de personnels indispensables à la gestion de la crise sanitaire ou de familles ne disposant pas de connexion Internet suffisante pour l'enseignement à distance. Une attention particulière sera donnée aux mineurs accompagnés par la protection de l'enfance<sup>4</sup> ».

Les associations chargées de prendre en charge les vacances apprenantes sont les mêmes qui proposent pendant l'année scolaire les séjours de classes découvertes. Les objectifs annoncés sont globalement les mêmes : vivre en groupe, apprendre par la découverte et pratiquer une activité physique ou sportive. Cependant les activités proposées<sup>5</sup> n'ont pas toutes le même

---

<sup>1</sup> On ne peut réduire l'École Nouvelle à quelques principes, cependant la relation au milieu et l'enquête en resteront les principes fondamentaux auxquels il faut ajouter la coopération.

<sup>2</sup> [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/78/4/Buissonnier\\_Guide\\_1301784.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/78/4/Buissonnier_Guide_1301784.pdf)

<sup>3</sup> Dans une interview publiée par Ouest France le samedi 6 juin 2020,

<sup>4</sup> <https://www.education.gouv.fr/ete-2020-des-vacances-apprenantes-pour-un-million-d-enfants-303834>

<sup>5</sup> <https://www.education.gouv.fr/les-colos-apprenantes-304050#/events/sportissimo?nc=eyJpbmRleCI6NCwidG90YWwiOjQyMTF9>

Au chapitre explorez les colos partout en France.

rapport à la nature. Certaines s'apparentent à des stages sportifs, (voile, escalade, VTT, équitation...) dans lesquels la pratique sportive et les temps d'apprentissages sont séparés. « Le matin un enseignant viendra proposer aux enfants des apprentissages scolaires. Ce séjour se définit comme « une colonie de vacances 100% sport ! ». Ceci peut entretenir une vision consumériste de l'environnement et de la pratique sportive. Et ce n'est pas sans conséquence, la nature est un terrain de loisir pris en compte dans les plans de développement économique. « Les acteurs du loisir ne sont toutefois pas des rêveurs : ils attendent un retour sur investissement de 6 % à 20 % dans les trois à six ans<sup>6</sup> » (P. Chevilly, les Échos, 19 oct. 1999). D'autres séjours sont centrés sur la connaissance d'un milieu ou du patrimoine et mêlent les activités de loisir et de découverte. Tous les milieux sont possibles, la mer, la montagne, le marais, la forêt, une ville médiévale, le théâtre... Leur approche pédagogique s'appuie sur la démarche d'enquête. L'activité physique se mêle le plus souvent à l'activité de découverte.

On peut donc discerner deux approches de la nature et plus généralement de l'environnement. Un lieu dont on peut disposer et que l'on peut aménager pour les loisirs ou un lieu à connaître, en le parcourant, en l'étudiant, qu'il soit naturel ou patrimonial. La première approche pourrait réduire la nature à un vaste terrain de loisir alors que la seconde offre la possibilité de mener l'enquête pour comprendre les liens qui s'y établissent. Laudato Si' signale également cette distinction : « Quand on parle d'«environnement», on désigne en particulier une relation, celle qui existe entre la nature et la société qui l'habite. Cela nous empêche de concevoir la nature comme séparée de nous ou comme un simple cadre de notre vie. Nous sommes inclus en elle, nous en sommes une partie, et nous sommes enchevêtrés avec elle » (139). Pour David Thoreau, la relation harmonieuse est rompue quand l'homme cesse de se penser dans la nature et cherche à en tirer profit. « Grâce à l'avarice et l'égoïsme, et certaines basses habitudes, dont aucun de nous n'est affranchi, de considérer le sol surtout comme de la propriété, le paysage s'en trouve déformé, l'agriculture dégradée » (p. 223). Et Pierre Faure considère que l'harmonie sociale est rompue quand de la même façon certains s'attribuent les travailleurs et les ressources comme moyens : « financiers, industriels et hommes politiques, rivés au présent, c'est à dire à l'avantage et à la nécessité du moment, ne se risquent et n'investissent que lorsqu'une exploitation présente quelque espoir de rendement, dûment chiffré » (1957, p. 21). L'enchevêtrement entre nature et société serait rompu par l'action de ceux qui cherchent le profit immédiat.

Vivre en pleine nature, découvrir la nature, le projet reste souvent centré sur les bienfaits physiques et sociaux pour les personnes. L'éducation à la protection de l'environnement consiste essentiellement en l'apprentissage de règles à respecter, comme par exemple, l'éducation au tri. Les programmes prévoient la transmission de connaissances écologiques, mais c'est insuffisant pour construire une vraie relation à la nature.

Les municipalités qui envisagent de végétaliser les cours de récréation<sup>7</sup> vont beaucoup plus loin en couplant à la fois les objectifs environnementaux, éducatifs et sociétaux (dé-générer la cour de récré en variant les espaces, respecter l'environnement), pédagogiques (favoriser l'observation), hygiénistes (rafraîchissement de la cour et création de zones variées et calmes<sup>8</sup>). On voit apparaître le désir de coordonner diverses approches souvent séparées. Il ne s'agit plus

---

6 Titre de l'article : Investissements massifs en vue dans l'industrie du loisir en Europe.

« Les sports et divertissements (16 %) » de cet investissement.

7 Pour exemple l'article de François Carrel du 20 juillet 2020 à propos de Grenoble.

[https://www.liberation.fr/france/2020/07/20/grenoble-fini-le-bleu-et-le-rose-la-recre-passe-au-vert\\_1794785](https://www.liberation.fr/france/2020/07/20/grenoble-fini-le-bleu-et-le-rose-la-recre-passe-au-vert_1794785)

8 Il serait également possible d'évoquer ici la réflexion sur le syndrome du manque de nature. Réseau Ecole et Nature - Le syndrome de manque de nature – version juin 2013

de mettre l'école à la campagne mais de remettre de la campagne dans la cour d'école. Il s'agit de créer un nouvel environnement quotidien à l'école dans une politique éducative globale. Est-ce une simple volonté de verdir ou de dé-generer la cour de récréation ou réellement un projet capable de changer la relation des enfants entre eux, leur rapport à leur environnement et à la nature ? L'action des divers partenaires en décidera.

L'Éducation Nationale participe à la transition écologique<sup>9</sup> et, à travers la démarche E3D<sup>10</sup>, engage les écoles à agir pour « former le futur citoyen aux choix complexes qui mettent en jeu le développement durable dans son existence personnelle et dans la société dans laquelle il vit<sup>11</sup> ». L'ensemble des mesures vise l'appropriation de gestes éco-responsables, le tri, lutte contre le gaspillage, mise en place d'éléments de protection de la nature. « L'école est en effet à la fois un lieu où s'apprend l'engagement en la matière, et un lieu qui se doit d'être exemplaire en matière de protection de l'environnement ». Laudato Si' l'exprime en termes quasi identiques et salue cette éducation. « Accomplir le devoir de sauvegarder la création par de petites actions quotidiennes est très noble, et il est merveilleux que l'éducation soit capable de les susciter jusqu'à en faire un style de vie » (211).

Les textes officiels indiquent peu de chose sur la co-responsabilité, sinon l'élection de délégués chargés « de promouvoir les comportements respectueux de l'environnement dans sa classe (extinction des lumières, par exemple pendant les récréations ou pauses méridiennes, usage raisonné des chauffages, etc.) ». De même, rien n'est dit sur l'approche pédagogique qui favoriserait la prise de conscience du complexe et de la responsabilité mutuelle. Pourtant il ne s'agit pas seulement d'apprendre à l'enfant (ce qui est évidemment éminemment souhaitable) de bonnes habitudes comportementales, mais d'acquérir à l'école des outils de pensée pour résoudre les problèmes qui se présenteront à l'adulte qu'il sera devenu.

« La fonction de l'éducation en général est là : promouvoir la méthode de l'expérience non seulement pour communiquer, apprendre, transmettre, mais aussi pour que cette méthode soit valorisée, pénètre les mœurs et pilote la conduite aussi bien des individus dans leur vie privée que des citoyens, une fois sortis de l'école » (Zask, 2018).

Il ne s'agit pas seulement de préserver la nature en répétant des gestes acquis mais de comprendre les mécanismes d'interaction de l'homme dans son milieu et y retrouver la trace de la main de l'homme pour imaginer des solutions dans des situations nouvelles. Cela nous conduit à voir ce que peut apporter l'approche par l'expérience.

## **L'approche par l'expérience**

L'expérience, telle que la propose Dewey, est ce qui permet à tout instant de se situer dans son environnement. Elle est à la fois présente, parce que vécue par celui qui vit l'expérience ; passée parce qu'elle fait appel au déjà acquis ; et future car elle anticipe les conséquences des actions présentes. « L'esprit apparaît dans l'expérience comme la capacité de réagir à des stimuli présents en anticipant des conséquences futures possibles et avec l'intention de contrôler le genre de conséquences qui se produira » (chapitre X, Démocratie et éducation) et plus loin au chapitre XI : « Une once d'expérience vaut mieux qu'une tonne de théorie pour la simple raison que c'est seulement dans l'expérience qu'une théorie a un sens réel et vérifiable. Une expérience, une expérience très humble, peut engendrer et véhiculer n'importe quelle somme

---

<sup>9</sup> Circulaire n° 2019-121 du 27-8-2019

<sup>10</sup> École/Établissement en démarche de développement durable

<sup>11</sup> Note de service n° 2013-111 du 24-7-2013

de théorie (ou de contenu intellectuel) ». L’outil de construction de l’expérience est l’enquête : « Dewey appelle “enquête” le mode spécifiquement humain, symbolique et communicatif, de l’effort d’adaptation qui est instinctif et inintelligent chez les autres espèces animales » et

« L’expérience complète suppose donc la découverte d’une activité qui, parce qu’elle s’articule aux conditions subies, est capable de les transformer et ainsi de restaurer l’influence réciproque et la pluralité qui caractérisent les situations paisibles (ou heureuses). Il n’y a donc d’expérience que dans le contexte initial de “situations problématiques” » (Zask, 2018<sup>12</sup>).

Ce qui résonne étonnamment avec Laudato Si’.

« Pour parler d’un authentique développement il faut s’assurer qu’une amélioration intégrale dans la qualité de vie humaine se réalise ; et cela implique d’analyser l’espace où vivent les personnes. Le cadre qui nous entoure influe sur notre manière de voir la vie, de sentir et d’agir. En même temps, dans notre chambre, dans notre maison, sur notre lieu de travail et dans notre quartier, nous utilisons l’environnement pour exprimer notre identité. Nous nous efforçons de nous adapter au milieu, et quand un environnement est désordonné, chaotique ou chargé de pollution visuelle et auditive, l’excès de stimulations nous met au défi d’essayer de construire une identité intégrée et heureuse » (LS, 147).

La démarche d’enquête incite à la recherche personnelle et à la confrontation des points de vue, c’est la voie que retient François entre foi inébranlable dans le progrès et le refus d’intervention. « La réflexion devrait identifier de possibles scénarios futurs, parce qu’il n’y a pas une seule issue. Cela donnerait lieu à divers apports qui pourraient entrer dans un dialogue en vue de réponses intégrales » (LS 61)

Et Pierre Faure (1945) souligne l’aspect unificateur de cette démarche.

« Les méthodes pédagogiques préconisées par « les écoles nouvelles » peuvent être d’un précieux secours [...]. (Elles) ont le souci d’individualiser l’enseignement pour que l’enfant en soit le centre et fournisse un travail personnel. Le soin qu’elles prennent d’atteindre toutes les facultés au contact de réalités vivantes, de lier étroitement l’instruction et la formation du caractère, l’enseignement et la vie ; leurs multiples techniques qui, pour faire l’école active, obligent maîtres et élèves à délaisser le manuel et le cliché, à revenir aux sources et, à partir du fait, du geste, du document et du texte, pour acquérir, par l’observation, le jugement et l’expression, un enrichissement personnel ; leur application à tirer profit du maniement de toutes disciplines et, en toutes circonstances, de toute expérience, oriente vers un humanisme véritable. Elles peuvent partout développer les esprits et les unifier profondément, quelle que soit la diversité des études et des conditions de vie ». (1945, p. 251).

Il considère qu’il faut laisser les enfants et adolescents faire face aux situations que leur offre l’école. Il ne néglige, ni la connaissance du milieu, ni l’approche de questions abstraites, ni la régulation de la vie du groupe. Ce qui compte est que chacun puisse s’emparer personnellement de la situation, du problème et partager sa réflexion avec ses pairs. En 1965, suite à la lecture de Pacem in Terris, il réitère sa conviction cette fois-ci plus directement centrée sur le monde.

L’école « devrait attiser l’esprit de recherche et de découverte, préparer les chercheurs de demain. Elle devrait aussi faire naître des sentiments profonds d’admiration pour la nature et ses merveilles, l’homme et son esprit, pour Dieu son créateur. Mais cela ne

<sup>12</sup> Présentation de Démocratie et Éducation dans l’édition numérique Armand de 2018.

peut se faire par voie de discours et de déclarations romantiques. Cela suppose une attitude du maître : qu'il mette ses élèves, avec prudence, mais résolument, face à des phénomènes de la nature et de la vie, qu'elle soit biologique, humaine, sociale ou économique et qu'il les munisse de méthodes rigoureuses d'exploration et de réflexion » (1965, p. 391)

Pierre Faure souligne ici cette double relation à la nature, à la fois admirative et réflexive, qui peut conduire à la formation de personnes qui, par amour de la création, sauront se montrer attentives aux effets de leurs actions. La référence au Dieu créateur vient perturber cet accord qui semblait se dessiner entre les différents acteurs de l'éducation en présence.

## **Les références et les finalités**

Certaines associations d'accueil nature font un mélange étonnant de sources pour définir les valeurs de leur mouvement. On y trouve parfois juxtaposés, Montessori que l'on réduit à l'activité de l'enfant en négligeant totalement son conflit avec les pédagogues de l'expérience, les « forest school » comme référence à l'apprentissage de la vie en pleine nature, ainsi que les scouts qui pourtant sont d'obédiences diverses. Ces références ont plus souvent l'air de figures attractives que de réelles sources spirituelles ou morales.

David Thoreau et John Dewey se situent dans une spiritualité qui puise à toutes les religions sans en reconnaître réellement aucune : « Voici des paroles d'or, sorties de la bouche des plus sages de l'antiquité, et dont le mérite nous a été affirmé par les sages de chaque siècle après l'autre » (Thoreau, p. 148) et que chacun « laisse tomber "notre Église" par-dessus bord » (p. 150). L'attention à soi, à autrui et au monde, inspirée par la contemplation du beau guide leur action. « La terre n'est pas un simple fragment d'histoire morte [...], mais de la poésie » (p. 399). Pour John Dewey c'est l'approche même du monde qui est une expérience religieuse et il n'est pas besoin de religion pour cela. Et quand l'homme fait un effort d'adaptation et « qu'un changement intervient, il y a attitude religieuse » (2011, p. 101). Le pape François, reconnaît lui aussi la nécessité de la contemplation de la beauté et de l'effort d'intelligence comme rempart aux dégradations de la nature : « Quand quelqu'un n'apprend pas à s'arrêter pour observer et pour évaluer ce qui est beau, il n'est pas étonnant que tout devienne pour lui objet d'usage et d'abus sans scrupule » (LS 215). Cependant le discours du pape offre une transcendance à l'action humaine que lui refuse John Dewey. Dans son cantique Saint François fait la louange de « sœur notre mère la Terre qui nous porte et nous nourrit, qui produit la diversité des fruits, avec les fleurs diaprées et les herbes ». Mais c'est à Dieu qu'il adresse la louange : « Loué sois-tu, mon Seigneur, pour sœur notre mère la Terre... ». François n'attribue pas les dérèglements au seul manque de respect envers « sœur notre mère la Terre ».

« Ce que l'homme fait à la nature et à la Terre-Mère, il le fait à lui-même » (Pédron, 2015). Ce détournement de Mathieu : « chaque fois que vous l'avez fait à l'un de ces plus petits de mes frères, c'est à moi que vous l'avez fait » (25, 40) illustre le glissement de la place faite à l'homme dans la création, de l'effacement de la transcendance. De frère d'un Dieu souffrant qui participe à la souffrance des hommes, il devient seul destinataire de sa propre action. La toute-puissance de l'homme n'est pas remise en cause, ce qu'il a défait, il peut le refaire. Rien ne vient de plus grand que lui. "Sauve-toi toi-même, si tu es Fils de Dieu » (Marc 15, 30) lancent les passants à Jésus comme un défi de puissance. Benoît XVI, affirme que la vision de l'homme seul responsable et seul maître est cause du désordre : « le gaspillage des ressources de la Création commence là où nous ne reconnaissons plus aucune instance au-dessus de nous, mais ne voyons plus que nous-mêmes » (Laudato Si', 6). Et l'homme est alors invité à « prendre une douloureuse conscience, d'oser transformer en souffrance personnelle ce qui se passe dans le

monde, et ainsi de reconnaître la contribution que chacun peut apporter » (LS, 19). Faire sienne la souffrance de ses frères humains et de « sœur notre mère la Terre » associés dans leur destin commun.

Les relations qui régissent les interactions homme-monde sont si complexes qu'il est impossible de les envisager à l'école. Les objets monde (Serres, 1989) ne peuvent être conçus par les plus jeunes. L'école peut cependant imaginer des dispositifs éducatifs qui les préparent à penser l'infiniment complexe des décisions qui concernent les choix, énergétiques, agricoles, de communication qui sont indispensables à la vie des hommes et en même temps sources de dégradation de la planète. Il faudrait y introduire à la fois la capacité réflexive et adaptative de l'enquête, la compassion pour ses frères et « la conscience terrienne » (Morin, 2000). Et pour que cette éducation soit intégrale au sens chrétien, y introduire l'Amour de Dieu comme source dont toute action humaine peut témoigner.

### **Une éducation intégrale selon Pierre Faure**

Il n'y a pas chez Pierre Faure d'écrits spécifiques à la protection de l'environnement. Son projet d'école est davantage marqué par l'évolution économique et sociale rapide de l'après-guerre. Cependant la pédagogie qu'il a construite pourrait répondre aux exigences présentées ci-dessus. En effet, nous venons de le voir, par son adhésion à la pratique d'une pédagogie de l'expérience, il ambitionne que les enfants, par leur action personnelle et commune, construisent une relation harmonieuse avec eux-mêmes et avec leur environnement. Il partage la conviction de John Dewey que « toutes les tentatives d'amélioration sont mues par la foi en ce qui est » (2011, p. 109). Cependant sa pédagogie chrétienne ne peut accepter que l'action humaine puisse se faire sans « une adhésion à ce qui est déjà » donné par la religion.

Il propose une éducation fraternelle respectueuse de la diversité et du plus faible. La classe est vécue comme le lieu d'accueil de tous, dans une commune responsabilité de l'apprentissage. L'aide mutuelle est, parce qu'elle est le fruit de l'attention à autrui, un geste de fraternité. En cela elle rejoint l'attention au plus faible sur laquelle le pape François attire l'attention. « Je crois que François est l'exemple par excellence de la protection de ce qui est faible et d'une écologie intégrale, vécue avec joie et authenticité » (LS 10). L'apprentissage du respect de ce qui est faible et fragile est nécessaire à l'éducation à l'écologie intégrale. En reprenant les mots de Benoît XVI « prendre une douloureuse conscience, d'oser transformer en souffrance personnelle ce qui se passe dans le monde », on mesure l'importance d'éduquer les enfants à la sollicitude et à la fraternité par l'attention à ce qui se passe tout près d'eux dans la classe. Emmanuel Housset présente la personne comme ayant à se trouver dans la réponse qu'elle donne à l'appel du monde, d'autrui et de Dieu, « un être qui ne peut se poser lui-même qu'en étant d'abord "pris" par autre que lui » (2008, p.364).

L'ambiance dans une classe en Pédagogie Personnalisée et Communautaire est calme et silencieuse. On y cultive l'amour du silence, de la contemplation des œuvres communes et du patrimoine. Ce silence non imposé résulte du libre engagement de chaque enfant dans son travail et dans la vie du groupe. Il peut ouvrir et préparer à la paix dont parle le pape François à propos de l'écologie intégrale. « La paix intérieure des personnes tient, dans une large mesure, de la préservation de l'écologie et du bien commun, parce que, authentiquement vécue, elle se révèle dans un style de vie équilibré joint à une capacité d'admiration qui mène à la profondeur de la vie » (LS, 225).

L'éducation à l'écologie dépasse donc la simple découverte des milieux pour s'inscrire dans un art de vivre ensemble la relation aux autres et à la nature quel que soit le lieu. Dès l'enfance, elle intègre les dimensions individuelles et sociales, politiques, corporelles, intellectuelles,

culturelles, spirituelles et religieuses. C'est bien par son aspect intégral que l'éducation peut inclure la dimension écologique à son art de vivre. Nous retrouvons aussi ce que laisse entrevoir *Laudato Si'*, une pédagogie qui serait à la fois pragmatique et orientée vers une spiritualité qui pense l'homme avec la nature. Sa force, en éducation chrétienne, en sera « l'amour, qui seul subjugué ceux qu'il conquiert sans leur faire violence et ne leur laisse plus de repos » (Faure, 1945, p. 209).

## Bibliographie

- Dewey, John, *Une foi commune*, les empêcheurs de penser en rond, La Découverte, 2011
- Dewey, John, *Démocratie et éducation*, Amand Colin, Edition numérique, 2018
- Fabre, Michel, *Les trois sources de la vie philosophique chez John Dewey*, Le Télémaque, n° 45 – mai, pages 57 à 67, 2014
- Faure, Pierre, *L'école et la cité*, Paris, Éditions SPES, 1945
- Faure, Pierre, *Tour d'horizon et Perspectives*, Pédagogie, n° 1, décembre 1945, pp. 4-15
- Faure, Pierre, *Au siècle de l'enfant*, MAME, Paris, 1957
- Faure, Pierre, *Mission éducateur*, pédagogie n°5, 1965, p. 391
- Faure, Pierre, *Réflexion sur notre pédagogie*, Recherche et animation pédagogiques, n° 7, juillet, août, septembre, 1973 pp. 2 - 15
- Faure, Pierre, *Un enseignement personnalisé et communautaire*, Tournai, Casterman, (Collection « Orientations / E3 »), 1979
- Freinet, Célestin, *Œuvres pédagogiques, tome 1*, Éditions du Seuil, 1994
- Freinet, Célestin, *Œuvres pédagogiques, tome 2*, Éditions du Seuil, 1994
- Gorthcinsky, Gérard et Ploquin, Hubert, *L'écologie intégrale avec Laudato Si*, Environnement et société N° 185, 2018
- Hofer, Georges et Burger, Alexandre, *À l'écoute de l'enfant*, reportage, archives de la télévision suisse romande, 1966
- Housset, Emmanuel, *L'identité d'exil*, La nuit surveillée, cerf, 2008
- ICEM, *Pourquoi, comment les classes transplantées*, 1990
- Lange, Jean-Marc, Kebaïli, Sonia, *Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement*, Éducation et Socialisation, 51, p. 1-15, 2019
- Lubienska de Lenval, Hélène, *L'éducation de l'homme conscient, et l'entraînement à l'attention*, Les éditions ouvrières, 1968
- Maritain, Jacques, *Pour une philosophie de l'éducation*, Parole et Silence, 2012
- Moog, François, *À quoi sert l'École Catholique ?* Bayard, 2012
- Moog, François, *La notion d'éducation intégrale, pivot anthropologique de l'éducation catholique*, Transversalités, 2017/2, n° 141, p. 35 à 51

- Morin, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 2000
- Russo, François, *Inter disciplinarité, la vie a plus d'attrait que l'abstraction*, Pédagogie, n° 7, juillet, 1973
- Serres, Michel, *Retour au contrat naturel*, Françoise Bourin, 1989
- Shusterman, Richard, *La philosophie comme vie éveillée chez Emerson et Thoreau*, Cahiers philosophiques n° 120 / décembre 2009
- Thoreau, David, *Walden ou la vie dans les bois*, Albin Michel, 2017
- UGSEI, *Ma maison la tienne aussi. Les rendez-vous sportifs pour l'année 2020-2021*
- Zask, Joëlle, *Anthropologie de l'expérience*, sous la direction de DEBAISE, D, Vie et expérimentation Peirce, James, Dewey, Vrin, 2007
- Zask, Joëlle, *Self-gouvernement et pragmatisme ; Jefferson, Thoreau, Tocqueville, Dewey, Etica & Política / Ethics & Politics*, XII, 1, pp. 113–133, 2010

### **Pour citer cet article**

#### **Référence électronique**

Jean-Marie Leconnétable, « Une éducation intégrale pour une écologie intégrale », *Educatio* [En ligne], 11 | 2021. URL : <http://revue-educatio.eu>

### **Droits d'auteurs**

Tous droits réservés