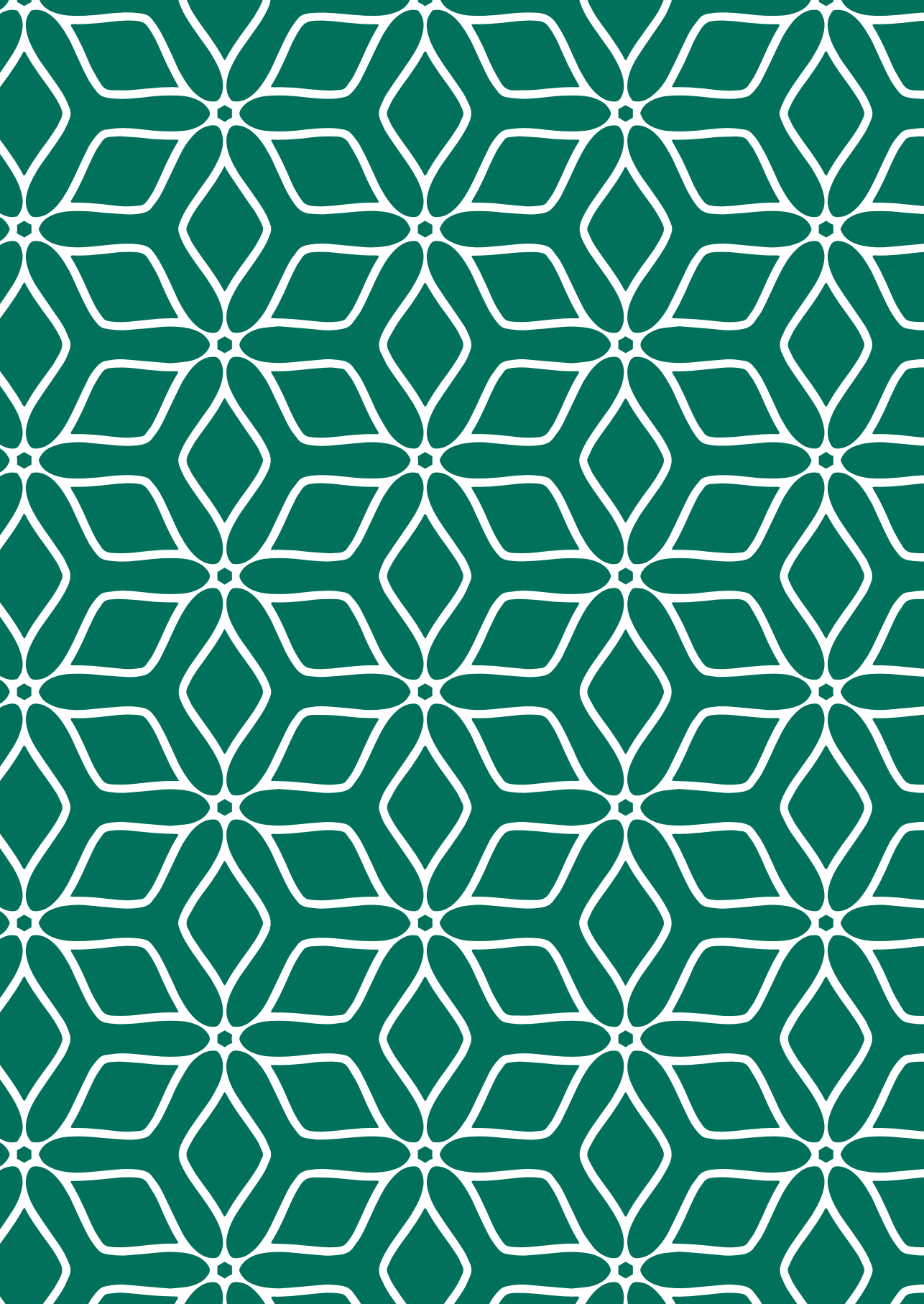


FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES

L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LES PÉRIPHÉRIES EXISTENTIELLES

AUTEUR

JUAN CARLOS STAUBERA



L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT DANS LES PÉRIPHÉRIES EXISTENTIELLES

AUTEUR
JUAN CARLOS STAUBERA

Juillet 2026



**Frères des
Écoles
Chrésiennes**

CAHIER MEL N.° 67

Institut des Frères des Écoles Chrétiennes

L'éducation à l'environnement dans les périphéries existentielles

Auteur

Juan Carlos Stauber

Direction générale

Fr. Santiago Rodríguez Mancini, FSC

Direction éditoriale

M. Óscar Elizalde Prada

Coordination éditoriale

Mme Ilaria Iadeluca

Traducteur

Fr. Antoine Salinas, FSC

Coordination graphique

Mme Giulia Giannarini

Mise en page

M. Milton Ruiz Clavijo

Production éditoriale

Ilaria Iadeluca, Giulia Giannarini, Fabio Parente, Óscar Elizalde Prada

Imprimé par

Tipografia Salesiana Roma

Bureau de l'information et de la communication

Maison généralice, Rome, Italie

Juillet 2026



FRATRES SCHOLARVM CHRISTIANARVM
MAISON GÉNÉRALICE

ISBN:

978-88-99383-53-4

Table des matières

Présentation	4
Introduction	8
Chapitre 1 : Cadre conceptuel	18
Chapitre 2 : La dimension spirituelle de l'éducation à l'environnement	33
Chapitre 3 : La dimension pédagogique	40
Chapitre 4 : La dimension pastorale Chapitre	51
Chapitre 5 : Intégration des dimensions	59

PRÉSENTATION

Les sept chemins de transformation que le dernier Chapitre général nous a proposés sont à l'origine de la préoccupation principale que nous voulons mettre en avant cette année : « tout est lié ». Nous devons proposer une éducation évangélisatrice qui soit à la hauteur de cette vérité et un mode de vie qui en témoigne. Il faut pour cela :

- Construire un monde fraternel à travers l'éducation, l'évangélisation et la promotion de la justice ;
- Être radicalement disponibles à la volonté de Dieu ;
- Créer des structures renouvelées pour l'avenir ;
- Nous convertir à une écologie intégrale ;
- Vivre la mission de manière associée, avec audace et dans un esprit prophétique ;
- Et mettre les ressources financières et les personnes au service de la mission internationale pour garantir sa pérennité...

Ce ne sont pas sept choses indépendantes, mais interdépendantes. L'éducation évangélisatrice à l'environnement est un chemin concret qui peut susciter la transformation que nous voulons proposer à partir du service dans les périphéries. C'est l'approche que nous présente clairement Juan Carlos Stauber. Un chemin qui s'enracine dans notre *Déclaration sur la mission éducative lasallienne*.

Juan Carlos est avant tout un ami. J'ai eu la chance de partager avec lui beaucoup de temps et de projets depuis l'époque où nous étions étudiants en théologie. Il a été enseignant dans l'une de nos écoles, collaborateur à la formation des novices du District d'Argentine-Paraguay et collaborateur de notre Fondation La Salle d'Argentine au Centre de recherche en écologie intégrale *Laudato sí*. J'ai eu la chance de le voir grandir et mûrir sur le plan personnel et professionnel pendant plus de quarante ans. J'ai fait la connaissance de sa famille et Marcela, son épouse, a également collaboré à la formation de nos novices.

Ce texte qu'il nous offre synthétise bon nombre de ses recherches et de ses découvertes. Je lui suis profondément reconnaissant pour ce texte, rédigé à une période où son fils, Marcos, a subi une intervention cardiaque, et j'espère qu'il pourra vous aider tous. C'est un point sur lequel nous devons faire des pas importants, décisifs et urgents, dans de nombreux endroits de nos Régions lasalliennes. Je prie pour tout cela, cher lecteur.

Frère Santiago Rodriguez Mancini

Directeur du Bureau du Patrimoine lasallien et de la Recherche

El autor



Juan Carlos Stauber

Il est né à Entre Ríos, en Argentine, en 1965. Sa mère, enseignante, et son père, cheminot, lui ont inculqué une éducation solide sur les droits sociaux des travailleurs. Dès son plus jeune âge, il s'est engagé dans la lutte pour l'environnement, la culture populaire, la souveraineté alimentaire et les politiques territoriales communautaires. Il a été missionnaire pendant 8 ans. Il a obtenu un doctorat en philosophie avec

une thèse sur Paul Ricoeur et sa phénoménologie de la corporéité active et patiente. Enseignant dans le secondaire, l'enseignement supérieur et à l'université, il a enseigné l'éthique appliquée, la bioéthique, l'histoire de la culture et l'épistémologie environnementale. Il dirige actuellement un établissement scolaire à vocation environnementale, fondé sur la Charte de la Terre. Il dirige également une bibliothèque populaire dans son village. Il est également membre fondateur du centre de bioéthique *Laudato si'*, de la Fondation La Salle Argentine-Paraguay. Il a travaillé et étudié en Argentine, en Irlande, au Ghana, en Bolivie, au Nicaragua et au Costa Rica. Défenseur du dialogue social fondé sur la non-violence et la biodiversité culturelle, idéologique et religieuse. Promoteur d'un christianisme mûr et libérateur issu de la lecture populaire des textes sacrés.

INTRODUCTION

La question de l'environnement est devenue l'un des défis les plus pressants du monde contemporain. Cependant, cette problématique ne peut être comprise de manière isolée, car elle est profondément liée aux réalités sociales, économiques et culturelles, en particulier dans les contextes caractérisés par l'exclusion et la vulnérabilité. En ce sens, les « périphéries existentielles » constituent des espaces où la dégradation de l'environnement et l'injustice sociale se manifestent conjointement.

Depuis une décennie, nous répétons que si l'éducation de demain ne concerne pas l'environnement, il n'y aura pas d'avenir. Et plus précisément, le Frère José Martín Montoya Durá, FSC, déclarait en octobre 2012 :

« Aujourd'hui, les objectifs précis qu'imposent l'utilisation de l'éducation et de la formation pour résoudre le comportement humain agressif envers le milieu social et environnemental sont la socialisation et l'assimilation de nouvelles règles culturelles : solidarité entre les nations du Nord et du Sud, éthique dans l'exploitation des ressources naturelles, bonnes pratiques environnementales dans la vie quotidienne, demande de véritables politiques environnementales, technologies propres, etc. Cette vision cosmique du développement durable (répondre aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs) permet aux individus d'être plus conscients et plus responsables et d'être mieux préparés fonctionnellement. On vise ainsi à relever les défis que pose la préservation de la qualité de l'environnement et de la vie ».¹

Cela implique bien plus que d'enseigner à recycler ou à respecter la nature. Il s'agit de reconnaître que dans les espaces marqués par la pauvreté, l'exclusion et le manque de ressources, la dégradation de l'environnement et l'injustice sociale vont de pair.

Dans ces contextes, l'accès à l'eau potable, à un environnement sain ou à des espaces verts n'est pas garanti, et c'est pourquoi l'éducation

1 José Martín Montoya Durá, FSC (2012) Plan d'éducation environnementale pour le développement durable. Cahiers MEL n° 46, p. 5.

à l'environnement doit partir de la réalité quotidienne des personnes. Elle ne peut être abstraite, mais doit aider à comprendre comment la protection de l'environnement est directement liée à la dignité humaine et à la qualité de vie.

De même, comme le soutient le Frère Martín, il est essentiel de reconnaître qu'il existe un comportement agressif de l'être humain envers son milieu vital, ce que nous appelions autrefois « l'environnement ». Aujourd'hui, nous avons cessé de parler en ces termes, car nous reconnaissons qu'il ne s'agit pas seulement d'un « milieu » au service de nos fins : nous FAISONS partie de l'environnement que nous habitons, nous sommes la nature (selon les termes de Katia Hueso²) et l'intégrité et la santé de notre environnement constituent une partie essentielle de notre santé et de notre intégrité sociale. C'est pourquoi, en étant agressifs envers notre environnement, nous sommes agressifs envers nous-mêmes.

C'est pourquoi nous aimons dire que nous habitons nos environnements, tout comme nous habitons nos corps, en accord avec ce que suggère Martín Montoya au sujet des normes culturelles et de l'organisation de la vie quotidienne.

De plus, il est essentiel de comprendre qu'il ne s'agit pas d'un problème individuel (où chacun prendrait conscience...) et que l'éducation doit favoriser la participation communautaire. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances à la conscience solipsiste d'individus isolés, mais de développer une conscience critique et un engagement envers l'altérité, afin que les communautés elles-mêmes puissent jouer un rôle de premier plan dans la défense de leur environnement. Cela implique une forte revendication ou construction de l'identité communautaire des personnes concernées.

En ce sens, éduquer dans les **périphéries existentielles**, c'est éduquer selon une échelle de valeurs renouvelée mais ancestrale : la solidarité,

2 Katia Hueso Kortekaas est docteure en biologie, de nationalité espagnole, professeure à l'ICAI/Université pontificale de Comillas, spécialisée et consultante en matière de protection des paysages et des espaces naturels et ruraux. Titulaire d'un master en ingénierie et gestion environnementale/technicienne de base en prévention des risques professionnels à l'École d'organisation industrielle.

le souci de l'autre et la responsabilité partagée. Car il n'y a pas de véritable protection de l'environnement sans justice sociale, ni de justice sociale sans un environnement digne pour tous. Mais en même temps, c'est nous donner l'occasion de grandir dans une identification commune, au-delà des catégories traditionnelles telles que la classe sociale, l'idéologie politique ou religieuse, ou le niveau socio-économique. L'environnement (et non plus le « milieu » environnemental) est une catégorie d'analyse infrastructurelle, qui permet la communion matérielle de nombreux principes divers, et donc la confluence de diversités conceptuelles qui puisent dans les supports matériels de l'existence mortelle.

Et dans une perspective chrétienne, cela est fondamental : « Le Verbe » ne s'est pas fait idée, théorie, corps ou institution... il s'est fait CHAIR, avec sa propre intelligence, sa dynamique et ses limites perceptives, mais commun à tous et à tout. C'est pourquoi le Pape François, dans *Laudato si'* (LS 2), part de la reconnaissance de notre communion matérielle dans les éléments constitutifs mêmes de l'univers. Examinons ci-après quelques dimensions de cette approche : les dimensions spirituelle, pédagogique et pastorale. Nous développerons brièvement la thèse que nous proposons, dans une synthèse qui sera ensuite approfondie chapitre par chapitre. Mais si un lecteur postmoderne est « pressé », il trouvera dans les points suivants l'idée centrale de notre propos. Il pourra alors décider de poursuivre sa lecture ou non. Commençons par cette première dimension, essentielle à notre identité ecclésiale.

1. La dimension spirituelle

Nous expliquerons plus loin pourquoi il est essentiel de commencer par le « spirituel ». Mais pour l'instant, permettez-moi de proposer une affirmation élémentaire : la **création**, dans la perspective chrétienne, **a une valeur en soi**, et pas seulement en tant que ressource. C'est d'abord une créature divine qui évolue depuis des millions d'années, puis c'est un don de Dieu. Elle n'a pas été créée *pour* nous, mais nous faisons partie de son évolution généreuse et multiforme. En ce sens, le concept « **d'écologie intégrale** » (défini au chapitre 4 de *Laudato si'*) nous propose quelque chose qui était déjà en gestation depuis le début du XX^e siècle à partir des théories physiques

et biologiques les plus avancées : tout est lié — l'environnement, le social et l'humain. La vie est connexion, relation, diversité. Mais c'est aussi un concept déjà connu, qui servait de modèle d'organisation et de critère herméneutique chez de nombreux peuples ancestraux, comme chez les Incas et les Amautas des Andes centrales, incarné dans la symbolique de la Whipala (drapeau de l'empire inca du sud).

Dans cette perspective, les périphéries existentielles sont des lieux où l'on trouve également **la quête de sens, la souffrance et l'espérance**. Et, par conséquent, la protection de l'environnement doit être comprise comme **un acte éthique et spirituel**, et pas seulement technique. La spiritualité du « soin » : prendre soin de la terre, des autres et de soi-même. Une proposition qui conclut l'encyclique mentionnée, mais aussi un concept proposé par le théologien brésilien Leonardo Boff, dès ses premiers écrits.

Éduquer à l'environnement dans ces contextes, c'est aussi **éveiller une conscience profonde de la valeur de la vie** et de la responsabilité humaine. Ne pas le reconnaître, c'est courir le risque de perdre la liberté, fondement de l'éducation à la maturité. À cet égard, Byung-Chul Han propose de revenir à la racine étymologique du mot *liberté* : « (...) le mot « libre » (en allemand *frei*) signifie *être entre amis* (*unter Freunden sein*). Tant « liberté » (*freiheit*) que « ami » (*freund*) remontent à la racine indo-européenne *fri* qui signifie *aimer*. *La liberté, c'est la bienveillance* ». ³

2. La dimension pédagogique

Alors, comme nous, enseignants, avons l'habitude de nous le demander lorsqu'un nouveau défi pédagogique nous est proposé : « que dois-je faire », « comment enseigner » dans ces contextes et avec ces principes.

Nous partons du principe d'une éducation située : partir de la **réalité concrète des élèves** (quartiers vulnérables, problèmes environnementaux proches, familles centrées sur leurs propres désirs et déconnectées des impacts socio-environnementaux, etc.).

3 Byung-Chul Han (2025). *Vida Contemplativa*. Taurus : Buenos Aires, p. 113.

Mais immédiatement, nous devons aller vers un apprentissage significatif : relier les contenus à des problèmes réels (consommérisme, dépendance énergétique, dettes écologiques, décharges, eau, pollution).

Et le faire à partir d'une pédagogie participative : projets communautaires, apprentissage par le service, travaux en groupes collaboratifs, etc. Le socio-constructivisme peut nous fournir des pistes de travail très efficaces (comme la méthode des 5E de *Science-Bits*, par exemple⁴).

Cela nous permettra d'avancer dans un processus de développement de **la pensée critique** : non seulement « prendre soin de l'environnement », mais comprendre les causes (cupidité, individualisme, consommation, absence de politiques publiques et de contrôles cohérents) et les conséquences (inégalités, injustices, souffrance, exclusion, relégation, etc.).

En ce sens, il convient de préciser que nous concevons le rôle de l'éducateur non pas comme celui d'un simple transmetteur, mais comme celui **d'un accompagnateur**, animé par un engagement clair envers l'origine et la destinée communes de l'environnement, de ses ressources et de ses structures fonctionnelles. Le « point de départ » de l'éducateur apparaît très clairement lorsque celui-ci se contente d'instrumentaliser une approche « environnementale » imposée par des impératifs institutionnels, mais que sa philosophie de vie est solidaire des mêmes pratiques consuméristes, indolentes et agressives que mentionnait le texte de Frère Martín.

L'éducation à l'environnement dans les périphéries ne peut être neutre ; elle doit être **critique et transformatrice**. C'est pourquoi la dimension pédagogique est cohérente avec la dimension spirituelle. Et en ce sens, nous revenons à Byung-Chul Han :

« (...) la nature n'est pas cette chose inanimée, mais un toi vivant. On ne peut y accéder que par des invocations. (...) Chaque chose devient un « toi » lorsque nous l'invoquons. (...) L'esprit humain est la nature invisible. Son langage, cependant, se compose de hiéroglyphes qui

4 Vous pouvez consulter sa plateforme <https://science-bits.com/site/en/>

*restent incompréhensibles pour ceux qui s'en sont éloignés. Mais à celui qui s'en approche avec amour et imagination, elle révèle ses mystères ».*⁵

3. La dimension pastorale

C'est là qu'intervient l'action de l'Église ou des communautés de foi. Ce n'est pas la même chose de théoriser, d'induire, de conclure... sur des questions environnementales depuis le confort d'espaces non pollués, artificiellement « décontaminés » des tensions sociales, que de le faire depuis la présence dans les périphéries : entre accompagner, depuis les milieux les plus aisés, ceux qui vivent des situations d'exclusion, et se laisser accompagner par ceux qui subissent directement les conséquences des inégalités structurelles ou fonctionnelles, pour une conversion écologique intégrale. C'est seulement ainsi qu'il est possible de construire des communautés solidaires et fraternelles, animées d'une véritable synodalité ecclésiale.

C'est pourquoi on peut envisager la promotion humaine là où la pastorale n'est pas seulement spirituelle, mais aussi **sociale et environnementale**. Là où les espaces communautaires (paroisses, mouvements) deviennent des lieux pour sensibiliser, organiser des actions concrètes, renforcer les liens, etc.

En ce sens, en tant que manifestation de la foi, que ce soit à partir de la communion dans le Dieu des chrétiens ou même dans la reconnexion anthropologique au tissu de la vie, la valeur éducative (*e-ducere* : invitation à aller dans une direction) réside dans le témoignage : la cohérence existentielle entre foi et action. C'est-à-dire le soin de l'environnement comme partie intégrante de la vie chrétienne de celui qui guide et accompagne.

C'est pourquoi il est intéressant de redécouvrir les récits inspirants de figures telles que le bienheureux Wenceslao Pedernera, laïc, paysan et martyr argentin, criblé de balles devant la porte de sa maison, à l'aube du 25 juillet 1976, à Sañogasta (La Rioja). Reconnu pour sa

5 Idem note 3.

foi vécue au quotidien et engagée dans la réalité. Ses trois filles et son épouse sont encore en vie et témoignent de l'impact que peut avoir une conviction de foi, enracinée dans l'expérience de la rencontre avec le divin qui s'exprime dans la nature, dans la terre, dans le travail, dans la coopération, dans la célébration de la *fraternité* communautaire de ceux qui reconnaissent l'Esprit de Jésus dans le dynamisme qui anime l'existence et l'histoire. Ce ne sont pas seulement des idées, des problèmes, des leçons... il s'agit d'un pari existentiel qui se maintient humblement et avec ténacité, dans l'attente d'un soleil de justice (Mal 3, 20) qui illumine tous et fasse germer la graine du témoignage de nombreux précurseurs dans ce même engagement, parfois, contre les vents de l'histoire qui ont dispersé les efforts et les relations, réduit au silence et souillé les mémoires populaires ou communautaires, et semblaient s'acharner contre la persévérance inébranlable des petits.

Tout comme Wenceslao Pedernera, nous pourrions citer les martyrs écologistes et défenseurs des peuples autochtones du Guatemala (Rigoberto Lima Choc-2015, Diana Hernandez-2019, pour ne citer que deux maîtres), ou des figures emblématiques mondiales comme la Hondurienne Berta Cáceres (2016) ou, au Brésil, Chico Mendes (1988) et Sœur Dorothy Stang (2005), ou encore le Nigérian Ken Saro-Wiwa (1995), et tant d'autres, y compris certains qui sont encore en vie, qu'ils soient ou non membres de l'Église.⁶ L'important est de retrouver la force de ces témoignages et récits existentiels qui rompent avec le genre dystopique qui semble caractériser une époque où beaucoup ont cessé de croire et de créer un « monde meilleur ». Une éducation à l'environnement issue des périphéries existentielles qui évite cette dimension court le risque de se complaire dans une conscience stérile et dans un pessimisme défaitiste qui ne garde rien de l'Esprit missionnaire qui ouvre les portes et les fenêtres de la Pentecôte.

La pastorale environnementale est une manière concrète de **rendre l'Évangile visible dans la vie quotidienne**. Mais c'est aussi une forme de sotériologie intra-ecclésiale : « Malheur *à moi* si je n'évangélise pas ! » (1 Co 9, 16). Car le péché contre le Saint-Esprit est le seul qui ne soit

6 Pour plus de témoignages, voir www.ecodisciple.com/blog/remembering-environmental-martyrs/

pas pardonnable (Mt 12, 31-32). Et cette malédiction (blasphème) ne consiste pas simplement à insulter par des mots, c'est nier sa puissance transformatrice, c'est se détacher de son dynamisme salvifique, c'est étouffer sa force pour aller annoncer, aller à la rencontre de celui qui cherche et attend une bonne nouvelle (*eu-angelion*). C'est pourquoi le péché contre le Saint-Esprit, c'est refuser la mission, et nier son action dans la vie de tant de frères qui donnent leur vie pour un monde plus aimant. Ce n'est pas de la rhétorique : entre 2012 et 2023, plus de 2 100 militants ont été assassinés dans le monde. En Amérique latine, la Colombie, le Brésil, le Mexique et le Honduras concentrent la majorité des cas. L'exploitation minière, l'agro-industrie et l'abattage illégal sont les principales causes de violence contre les défenseurs, et près de 50 % des décès concernent des populations autochtones ou d'ascendance africaine.⁷

4. Les liens entre les trois dimensions

Pour approfondir notre réflexion, l'élément le plus important pour une planification plus efficace en la matière serait d'articuler :

- **Le spirituel + le pédagogique** : comprendre qu'éduquer n'implique pas seulement des contenus (des données), mais aussi des valeurs et du sens → former des personnes conscientes et engagées.
- **Le pédagogique + le pastoral** : Considérer que l'éducation peut sortir de la salle de classe et se transformer en action communautaire → des projets concrets dans le quartier.
- **Le spirituel + le pastoral** : comprendre que la foi se traduit par des engagements concrets → la protection de l'environnement comme expression de l'amour du prochain.
- **Les trois dimensions réunies** : pratiquer une éducation à l'environnement intégrale dans et à partir des périphéries, en formant des personnes qui comprennent leur réalité, trouvent un sens à ce qu'elles font et agissent en conséquence pour la transformer.

L'éducation à l'environnement dans les périphéries existentielles n'est véritablement transformatrice que lorsqu'elle intègre les dimensions spirituelle, pédagogique et pastorale, en promouvant une écologie

7 Source: www.archivosagenda.org/es/martires-latinoamericanos-de-la-ecologia

intégrale qui unit la protection de l'environnement à la dignité humaine. Elle permet à la sagesse et aux luttes des secteurs marginalisés d'être une ouverture critique, un ferment créatif et un soutien à la valeur véridique des pratiques pédagogiques dans des secteurs qui ne subissent pas les situations cruciales des plus pauvres, des réfugiés ou des exploités. Aux marges de la violence socio-environnementale se trouve la vérité contrefactuelle de ce paradigme hégémonique agressif, annonçant par sa simple persistance qu'un autre monde est possible, nécessaire et urgent.

L'éducation à l'environnement, dans ces contextes, revêt une valeur particulière, car elle implique non seulement la transmission de connaissances sur la protection de l'environnement, mais aussi la formation de sujets critiques, conscients et engagés dans la transformation de leur réalité. Dans cette perspective, il devient nécessaire d'aborder cette éducation selon une approche intégrale qui tienne compte non seulement des dimensions pédagogiques, mais aussi des dimensions spirituelles et pastorales.

À la lumière de la pensée du Pape François, en particulier dans l'encyclique *Laudato si'*, une vision « d'écologie intégrale » est proposée, qui articule la protection de l'environnement avec la dignité de la personne humaine et la justice sociale. Cette approche permet de repenser l'éducation à l'environnement comme une pratique transformatrice qui, dans les périphéries existentielles, devient un outil clé pour la construction de communautés plus justes, solidaires et durables.

Si, cher lecteur ou chère lectrice, cela vous suffit, vous pouvez vous arrêter ici ou passer directement aux conclusions. Mais si vous souhaitez approfondir les arguments esquissés, vous trouverez ci-après des éléments de réflexion stimulants. C'est à vous de choisir le chemin à suivre.

Nous nous proposons ci-après de consolider un cadre conceptuel facilitant la réflexion autour de ce défi (chap. 1) pour ensuite approfondir chacune des trois dimensions mentionnées ci-dessus (chap. 2 à 4), nous attarder sur les clés pédagogiques permettant d'intégrer ces dimensions (chap. 5) et ouvrir la voie à une série de projections, plutôt qu'à des conclusions (chap. 6), qui nous permettront de continuer à réfléchir à ce thème en relation avec d'autres problématiques.

CHAPITRE 1

LE CADRE CONCEPTUEL

1.1. Les « périphéries existentielles »

Le concept de « périphéries existentielles », développé et diffusé par le Pape François, fait référence à ces espaces — non seulement géographiques, mais aussi humains et sociaux — où se manifestent différentes formes d'exclusion, de vulnérabilité et de souffrance.⁸ Ces périphéries ne se limitent pas aux marges urbaines ou rurales appauvries, mais englobent également des situations de solitude, de perte de sens, d'invisibilisation et de perte de dignité. Il ne s'agit pas seulement de lieux physiques (tels que les quartiers pauvres ou les usines), mais de situations extrêmes de la vie humaine.

Dans cette perspective, les périphéries existentielles sont des espaces où les personnes font l'expérience de multiples carences : matérielles, éducatives, affectives et spirituelles. En leur sein, les inégalités structurelles deviennent plus évidentes et plus profondes, générant des conditions qui entravent le plein épanouissement humain. Le Pape François invite à « sortir vers les périphéries », non seulement comme un mouvement physique, mais comme une attitude d'ouverture, d'écoute et d'engagement envers ceux qui vivent ces réalités. François aspire à une « Église en sortie », préférant une « Église blessée » par sa sortie vers les périphéries plutôt qu'une « Église malade » d'autoréférentialité.

Dans ce cadre, aborder la question de l'environnement dans les périphéries existentielles implique de reconnaître que la dégradation de l'environnement n'est pas un phénomène isolé, mais qu'elle est étroitement liée aux conditions de vie des personnes. Et d'analyser

8 Sur ce sujet, voir l'intervention préalable au Conclave, le 9 mars 2013 (qui allait élire le Souverain Pontife), ainsi que le message du Pape François au Meeting pour l'amitié entre les peuples (Rome, 24 août 2014). Voir également le message vidéo du 18 mars 2022 ; l'interview publiée par Scholas Occurrentes sur Instagram le 3/12/25 ; la vidéo envoyée par François au Congrès sur l'éducation religieuse de l'archidiocèse de Los Angeles (<https://youtu.be/rsNMn6uONmw?si=o4O8wWSbMjVRyvqS>), parmi de nombreuses autres interventions où le Pape insiste sur la nécessité de se rendre vers les « périphéries existentielles ». Nous recommandons également « El maestro. El humanismo del Papa Francisco », disponible sur <https://storage.dtelab.com.ar/uploads/2025/08/El-maestro.-El-humanismo-del-Papa-Francisco-.pdf>

les facteurs qui conditionnent les intérêts et les désirs qui constituent ces conditions. La pollution, le manque d'accès aux services de base ou la dégradation de l'habitat affectent plus intensément les secteurs les plus vulnérables, aggravant les situations d'exclusion.

De même, le phénomène post-marxiste de l'auto-exploitation engendre un étrange sentiment d'euphorie consumériste et auto-consumériste, où « exploités et exploités » ne sont plus nécessaires : chacun de nous se charge de surveiller en son for intérieur un dynamisme d'auto-exploitation sans mesure, où nous perdons non seulement le repos, mais aussi la fête, le sacré et le sens même de la raison pour laquelle nous nous conformons à ce nouveau format de marginalisation existentielle.⁹

Cette situation de périphéries existentielles, qui ne reconnaissent pas de centres (les lieux où se décide la vie des pauvres) et où ne se débattent ni utopies ni projets émancipateurs, crée une situation difficile pour les éducateurs et éducatrices environnementaux, car le sens du système se perd et, par conséquent, il n'est pas possible de visualiser la relation de causalité complexe entre les facteurs structurants de ces rapports de pouvoir.

1.2. Le concept d'éducation à l'environnement

Dans un contexte tel que celui présenté ci-dessus, l'éducation à l'environnement peut être définie comme un processus de formation visant à générer des expériences, des liens, une prise de conscience, des connaissances, une remise en question des valeurs et une critique des attitudes qui permettent aux communautés de comprendre la complexité des configurations environnementales et d'agir de manière responsable face à celles-ci. Nous comprenons l'idée de « responsabilité » selon la perspective de Hans Jonas,¹⁰ avec son nouvel impératif éthique et ses quatre types de responsabilité. Nous ne nous attardons pas ici sur ce sujet, mais il vaut la peine de le connaître.

9 Byung-Chul Han (2024) *La sociedad del cansancio*. Barcelona : Herder.

10 Han Jonas (1995) *El principio de responsabilidad*. Barcelona : Herder.

À ses débuts, l'éducation à l'environnement était principalement axée sur la conservation de la nature et la transmission de contenus écologiques. Cependant, avec le temps, elle a évolué vers une approche plus large et plus globale, qui intègre des dimensions sociales, économiques, culturelles et éthiques. En ce sens, il ne s'agit plus seulement de « prendre soin de l'environnement », mais de comprendre les relations entre l'être humain, la société et la nature.

Dans les contextes d'exclusion, l'éducation à l'environnement revêt des caractéristiques particulières. Elle ne peut être une proposition abstraite ou déconnectée de la réalité, mais doit partir des expériences concrètes des communautés. Cela implique de reconnaître les savoirs antérieurs, les pratiques quotidiennes et les problématiques spécifiques qui affectent chaque contexte.

De même, l'éducation à l'environnement dans ces domaines doit favoriser le développement de la pensée critique, en permettant aux individus d'identifier les causes profondes des problèmes environnementaux, souvent liées aux modèles de production, de consommation et à la répartition inégale des ressources. Elle se présente ainsi comme un outil non seulement éducatif, mais aussi social et transformateur.

Enfin, il convient de souligner que notre cerveau ne fait pas la distinction entre l'intérieur et l'extérieur. Tout signal de menace ou de protection, de danger ou de confiance, provenant de notre environnement, se manifeste dans le corps bien avant que le système rationnel ne puisse l'identifier, l'exprimer et le représenter. Ainsi, l'idée de l'environnement comme quelque chose d'extérieur s'estompe lorsque l'on comprend que notre corps possède des interprétations pré-rationnelles, pas toujours correctes, de ce qui nous affecte. Cela implique que l'éducation à l'environnement doit également aborder des thèmes inhérents au système de la neuroception, ainsi que les façons dont notre conscience corporelle contribue à la notion d'un environnement sain ou pathologique, durable ou destructeur. En ce sens, l'aliénation de notre conscience corporelle fait également partie de la problématique environnementale, comme indiqué dans l'introduction : nous habitons l'environnement comme nous habitons notre corps, et *vice versa*.

1.3. Les problématiques environnementales dans des contextes d'exclusion

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons comprendre comment, du corps lui-même aux environnements anthropisés, les problématiques environnementales n'affectent pas tous les secteurs de la société de la même manière. Dans les contextes d'exclusion, ces problématiques se manifestent souvent avec plus d'intensité et de gravité, configurant ce que certains auteurs appellent « l'injustice environnementale ».¹¹

Parmi les principaux problèmes, on peut citer le manque d'accès à l'eau potable, l'accumulation de déchets dans des espaces inadaptés, la pollution de l'air et des sols, la précarité du logement, la déforestation et les monocultures, la privatisation du patrimoine génétique des espèces alimentaires, l'absence d'espaces verts et l'absence de contrôles communautaires (voire étatiques) sur les utilisations et les abus environnementaux commis par les groupes concentrant le pouvoir économique. Ces situations conflictuelles non seulement détériorent l'environnement, mais ont également un impact direct sur la santé, la qualité de vie, les opportunités de développement des personnes et l'existence même des communautés, des identités culturelles et des patrimoines, des biomes et des systèmes naturels.

De plus, dans ces contextes, les communautés ont souvent une capacité d'influence réduite sur la prise de décision et la gestion des ressources, ce qui aggrave leur situation. La vulnérabilité environnementale s'entremêle ainsi avec la vulnérabilité sociale, créant un cercle vicieux difficile à briser.

Face à cette réalité, l'éducation à l'environnement apparaît comme un outil fondamental pour mettre en lumière ces problématiques, renforcer l'organisation communautaire et promouvoir des actions collectives visant à améliorer l'environnement. Toutefois, pour que cela soit possible, il est nécessaire que cette éducation soit contextualisée

11 Vous pouvez consulter les travaux de Robert Bullard, Joan Martinez Alier, Gabriela Merlinsky, Clare EB Cannon, ou Pastor-Alfonso, Espeso-Molinero et Pilquiman-Vera, entre autres.

et en phase avec la réalité des personnes. C'est pourquoi le Pape François a proposé l'idée d'une « écologie intégrale », différente des approches réductionnistes ou simplistes. Voyons cela de plus près.

1.4. Introduction à l'écologie intégrale

Le concept « d'écologie intégrale », développé par le Pape François dans l'encyclique *Laudato si'*, propose une vision qui dépasse les approches fragmentées de la question environnementale. Selon cette perspective, il n'est pas possible d'aborder les problèmes écologiques sans prendre simultanément en compte leurs dimensions humaines et sociales, reliant ainsi les données biologiques et politiques, le factuel et l'axiologique... en définitive, concrétisant la proposition de Rensselaer Van Potter dans son ouvrage fondateur « La bioéthique : un pont vers l'avenir » (1971).

Selon les propres mots de François : « Il n'y a pas deux crises séparées, l'une environnementale et l'autre sociale, mais une seule et complexe crise socio-environnementale » (*Laudato si'*, 139). Cette affirmation met en évidence la nécessité de comprendre l'interconnexion entre les différents aspects de la réalité, synthétisée dans l'expression « tout est lié » (*Laudato si'*, 91).

L'écologie intégrale implique de reconnaître que l'environnement est un bien commun, dont la protection relève de la responsabilité de tous. En même temps, elle invite à repenser les modes de vie, les modèles de développement et les relations avec la nature et avec les autres. En ce sens, il ne s'agit pas seulement d'adopter des pratiques écologiques, mais de promouvoir une transformation profonde de la manière d'habiter le monde.

Appliquée au domaine éducatif, l'écologie intégrale propose une formation qui intègre des connaissances, des valeurs et des attitudes orientées vers la protection de la « maison commune », comprise comme l'espace partagé par toute l'humanité. Dans les périphéries existentielles, cette approche revêt une importance particulière, car elle permet de mettre en lumière le lien étroit entre la dégradation de

l'environnement et l'injustice sociale, en favorisant des réponses qui visent la dignité humaine et le bien commun.

Or, dans des contextes non chrétiens ou dans des classes nécessairement hétérogènes, il est indispensable de fonder les choix en matière d'éducation à l'environnement sur des institutions plus pluralistes sur le plan confessionnel. C'est pourquoi la *Charte de la Terre* constitue une option compatible avec *Laudato Si'* et la pensée environnementale chrétienne.

1.5. L'éducation à l'environnement à la lumière de la Charte de la Terre

La *Charte de la Terre*¹² constitue un document de référence international qui propose des principes éthiques fondamentaux pour la construction d'une société juste, durable et pacifique. En ce sens, elle offre un cadre précieux pour fonder une pédagogie environnementale qui ne se limite pas à la transmission de contenus, mais qui favorise une transformation profonde de la relation entre les êtres humains, la nature et la société, telle que la propose l'écologie intégrale de l'encyclique *Laudato si'*.

L'une des contributions centrales de la *Charte de la Terre* réside dans sa compréhension intégrale de la réalité, synthétisée dans l'affirmation selon laquelle « nous formons une seule famille humaine et une seule communauté terrestre avec un destin commun ». Cette vision coïncide avec l'approche de l'écologie intégrale, en reconnaissant l'interdépendance entre les systèmes naturels et sociaux, ainsi que la nécessité d'aborder les problématiques environnementales dans une perspective large et relationnelle.

Sur le plan pédagogique, la Charte de la Terre propose une éducation axée sur la formation de valeurs, d'attitudes et de comportements responsables. Il ne s'agit pas seulement d'informer, mais de **former**

12 Vous pouvez consulter le site www.cartadelatierra.org et toutes les propositions pédagogiques du Secrétariat de l'ECI, dont le siège se trouve à l'Université pour la Paix, à San José, au Costa Rica.

des sujets engagés dans la protection de la vie, capables d'agir avec responsabilité et solidarité. Cette approche s'aligne sur la pédagogie critique, dans la mesure où elle favorise la participation active, la réflexion et l'action transformatrice.

De même, la *Charte* souligne l'importance de la justice sociale comme condition de la durabilité. Cela revêt une importance particulière dans le contexte des périphéries existentielles, où les problématiques environnementales sont étroitement liées à des situations de pauvreté, d'exclusion et d'inégalité. Dans cette perspective, l'éducation à l'environnement doit intégrer la défense des droits humains à la protection de l'environnement, en promouvant une éthique du bien commun.

Un autre aspect fondamental est la dimension éthique de la protection. La *Charte de la Terre* propose des principes tels que le respect de la communauté de la vie, l'intégrité écologique, la justice sociale et économique, et la démocratie participative. Ces principes peuvent se traduire par des pratiques éducatives concrètes qui favorisent le respect, la coopération, la responsabilité et l'engagement envers la communauté.

En ce sens, la pédagogie environnementale inspirée de la *Charte de la Terre* ne se limite pas au cadre scolaire, mais s'étend à la vie communautaire, en favorisant des processus d'apprentissage qui intègrent connaissances, valeurs et action. Cela rejoint l'approche consistant à éduquer à partir des périphéries existentielles, où l'éducation se construit en dialogue avec la réalité et s'oriente vers la transformation de l'environnement.

Enfin, la *Charte de la Terre* apporte une dimension porteuse d'espoir en invitant à construire un avenir fondé sur le respect, la justice et la paix. Cette perspective revêt une importance particulière dans les contextes de vulnérabilité où l'éducation peut devenir un outil permettant de renforcer la dignité, la participation et la capacité à envisager un avenir différent.

La *Charte de la Terre* offre un cadre éthique et pédagogique qui renforce l'éducation à l'environnement dans une perspective globale, en articulant la protection de l'environnement avec la justice sociale, la participation et la responsabilité partagée. Dans le contexte des périphéries

existentielles, ces principes revêtent une importance particulière, car ils orientent des processus éducatifs qui ne visent pas seulement à comprendre la réalité, mais à la transformer au service de la dignité humaine et de la protection de la maison commune. Mais il convient également d'élargir la question de la périphérie, en reliant les multiples situations de solitude non désirée, d'absurdité consumériste ou d'abandon des repères sociaux ou culturels et des institutions qui accueillent de nombreux jeunes, issus de divers milieux sociaux et économiques. En ce sens, *la Charte de la Terre* propose une base d'analyse capable d'offrir des alternatives de compréhension et de validation qui dépassent les systèmes de classes ou les chauvinismes xénophobes si caractéristiques des contextes actuels.

Dans cette optique, permettez-nous d'apporter un dernier élément théorique, issu du domaine de la biologie : l'héritage du docteur Humberto Maturana.

1.6. La biologie de l'amour, pour approfondir l'éducation à l'environnement critique

La notion *d'autopoïèse* a été proposée par le biologiste Humberto Maturana, mais il convient de l'utiliser avec précision afin qu'elle ne reste pas une métaphore vide de sens. Chez Maturana, *l'autopoïèse* décrit des systèmes vivants, interconnectés, coopératifs, dynamiques et interdépendants, qui se produisent et se maintiennent eux-mêmes à travers un réseau de relations. Nous soulignons ces deux aspects du concept : se produire eux-mêmes (au pluriel) et réseau de relations. Cela est essentiel pour comprendre l'idée, car il s'agit d'approfondir l'analyse de l'humain et de son processus de croissance à partir de la compréhension de sa capacité d'autonomie partagée, et des réseaux de soutien, de coopération et de sens. Transposée au domaine éducatif et socio-environnemental, cela ne signifie pas éduquer à une « autosuffisance isolée », mais plutôt à la capacité d'une communauté à recréer sa vie et ses liens en interaction mutuelle avec l'environnement.¹³

13 Concernant H. Maturana, nous recommandons : *Origin of Humanness in the biology of love* (2008, Charlottesville: Imprint Academic), *Emociones y lenguaje*

À partir de là, Maturana repense l'idée de *l'amour*, non pas comme un sentiment romantique, propre à des couples isolés dans un élan d'amour passionné, mais comme une émotion fondamentale issue de la biologie la plus évoluée de l'espèce humaine, rendant possible la coexistence et l'acceptation de l'autre dans sa pleine altérité, c'est-à-dire en tant qu'autre légitime. Cela nous rappelle Erich Fromm (dans *L'art d'aimer*) où il développe l'idée de l'amour comme réponse à la séparation humaine.¹⁴ Ici, Maturana explique cette capacité de notre espèce à créer des liens, à faire preuve d'empathie, à s'accepter mutuellement, à coopérer et à cohabiter harmonieusement, même au milieu des asymétries, des tensions et des défis. C'est pourquoi nous affirmons qu'il ne s'agit pas d'une question romantique (sans mépriser le romantisme), mais d'un développement qui nous permet d'évoluer, en tant que mammifères supérieurs, vers un stade qui dépasse l'instinct violent primitif et canalise l'agressivité pour permettre une coexistence fondée sur la stabilité émotionnelle et le bien-être. C'est donc le fondement de notre pleine hominisation, et c'est le chemin qui rend possible la révélation du divin dans l'humain. Nous y revenons plus tard.

1.6.1. L'autopoïèse et l'éducation depuis les périphéries

Penser l'éducation au développement durable à partir de l'*autopoïèse* implique de reconnaître les communautés éducatives comme :

- a. Des systèmes vivants capables de générer leurs propres réponses, et non pas seulement comme des récepteurs de solutions externes.
- b. Des sujets qui construisent des connaissances à partir de leur expérience, en cohérence avec leur culture et leur territoire.

en educación y política (2001, Majorque : Dolmen) ou *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano* (1993, Santiago : Instituto de Terapia Cognitiva).

14 Néologisme de ce courant psychologique qui désigne la conscience humaine « d'être séparé », de notre condition d'individus, de ne pas appartenir et de nous sentir isolés dans le monde.

Cela renforce l'idée d'éduquer depuis les périphéries, et non « pour » elles. Nous devons donc considérer que les périphéries existentielles, en accord avec la nécessité de « se tourner vers les marges » pour résoudre les anomalies de la science hégémonique (selon la théorie des paradigmes de T. Kuhn-1962), constituent un espace salvateur face au centralisme des paradigmes dominants. Et c'est pourquoi éduquer « à partir » des périphéries implique que nous apprenions ensemble, à partir des problèmes des périphéries, à partir des stratégies des périphéries, selon les rythmes et l'esthétique des périphéries. Ce qui est sans aucun doute mobilisateur pour ceux qui ne partagent pas cette idiosyncrasie.

1.6.2. Coopération à partir de la diversité

Chez Maturana, le social émerge de la coordination des actions entre les différents acteurs. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'homogénéiser, mais d'articuler les différences. Par conséquent, la diversité culturelle, sociale et territoriale n'est pas un obstacle, mais une condition de possibilité. Les partenariats entre écoles, avec des organisations du secteur tertiaire ou avec des institutions publiques et privées, sont essentiels pour favoriser les regards, les rencontres, les ressources et les expériences, en vue d'une plus grande sensibilisation aux impacts anthropiques sur la nature et sur les groupes sociaux les plus vulnérables et marginalisés. Cela permet de systématiser des expériences indirectes, où les besoins des uns peuvent être le moteur de la recherche des autres en quête de solutions globales et de réponses systémiques.

Il y a quelques années, on utilisait souvent une phrase très intéressante, mais au sens réducteur : « *Si quelqu'un te demande un poisson, ne lui donne pas le poisson, mais apprends-lui à pêcher* ». Mais s'il n'y a plus de poissons, ou si la rivière est polluée, ou si les cannes à pêche sont le monopole de l'entreprise qui forme à la pêche... La situation se complique. Cela mérite des approches plus riches et diversifiées, plus complexes, paradoxales et posant des dilemmes. Elles ne peuvent être résolues par des réponses simples ou réductrices.

L'éducation à l'environnement cherchera donc à créer des espaces où différentes voix interagissent et construisent un sens commun, des programmes diversifiés, des accords de coresponsabilité. Mais, de même, l'éducation à l'environnement nécessite une progression des complexités, où les acteurs impliqués dans chaque approche puissent progressivement visualiser la portée et les limites de chaque problème, de ses solutions et de sa pérennité. Pour cela, il existe des jeux scolaires qui préparent les élèves sur le plan épistémique dans ce sens.¹⁵

1.6.3. Synergie systémique

Comme indiqué précédemment, un système autopoïétique ne fonctionne pas par parties isolées, mais par relations. Cela est lié tant à l'écologie intégrale (*tout est connecté*) qu'à la nécessité d'intégrer les dimensions environnementale, sociale, spirituelle et pédagogique. Le cinéma a produit des œuvres précieuses qui permettent d'aborder ces réalités avec une esthétique percutante.¹⁶

Concrètement, il s'agit de projets communautaires où différents acteurs (jeunes, familles, institutions) interagissent, mais aussi où les apprentissages relient les savoirs locaux et scientifiques. On peut rappeler ici la notion épistémique d'Otto Maduro dans *Mapas para la Fiesta*, où l'essentiel n'est pas d'additionner des actions, mais de générer des relations qui se renforcent mutuellement.

15 À titre d'exemple, je propose des jeux créatifs tels que « Coopolis » (jeu de société conçu par Factorial, destiné à enseigner l'économie solidaire, à l'opposé du Monopoly qui promeut le système de concentration des richesses privatisables) ou « Convergences » (série de jeux dystopiques, éditée par Edelvives, au format livre papier, qui présente des situations à résoudre de manière collaborative, toujours à partir de dilemmes à résoudre avec des options qui enseignent à anticiper les conséquences et les coûts).

16 À titre d'exemple, *HOME*, documentaire de Yann Arthus-Bertrand (2009) ; *TERRE* (du même auteur, 2015) ou *OCÉANS*, de Jacques Perrin (2009) ; sans parler d'autres films de fiction.

1.6.4. Équilibre instable et tension créative

Dans la *lignée* de *l'autopoïèse* de Maturana, nous reconnaissons que les systèmes vivants ne sont pas en équilibre fixe, mais en constante dynamique. Cela est très intéressant pour les équipes de gestion, car on imagine souvent des projets éducatifs ou d'intervention qui, malgré toute leur modestie, croient avoir franchi une étape décisive vers un changement structurel. Et qu'il n'y aura plus de retour en arrière. Un ami cher, le Frère Santiago Rodríguez Mancini, le rappelle souvent : « *on peut toujours faire pire* ». C'est pourquoi il est plus qu'opportun que ces processus soient non seulement collectifs et systémiques, mais aussi méthodiques et systématiques, heuristiques et holistiques. Voyons cela de plus près.

Cela est particulièrement pertinent dans les pays pauvres ou émergents. Il existe des tensions réelles : développement vs protection de l'environnement, urgence vs durabilité. L'éducation ne peut se permettre de nier ces tensions, mais doit les travailler de manière critique, en reconnaissant la nécessité d'une conversion écologique permanente. La conception de la « maison commune » implique une révision permanente des conséquences de nos actions, d'un regard critique permanent venant des autres personnes concernées (directement et indirectement) et d'une critique créative (et non d'une condamnation diabolisante).

L'instabilité n'est pas un échec, c'est une condition du changement. C'est pourquoi la systématisation des expériences, la conscience des limites de tout projet ou approche, le renforcement de la mémoire, ainsi que la célébration et la culture de la gratitude pour les pas franchis par ceux qui nous ont précédés (sens de la gratitude et de la gratuité de l'existence) sont des aspects clés d'une spiritualité environnementale.

C'est pourquoi l'encyclique *Laudato si'* nous a proposé de réfléchir à une « conversion écologique », dans la même veine que le P.

Bernard Lonergan,¹⁷ qui proposait différents niveaux de conversion. La conversion écologique est une conversion qui implique une acceptation holistique de la vulnérabilité et de l'instabilité des systèmes, comme conditions d'une révision permanente des accords, des regards, des processus, et la célébration des fidélités quotidiennes, comme renforcement de la marche, dans une ouverture continue à la nouveauté. Célébrer, en sachant que des pas ont été franchis, que des progrès ont été réalisés, aussi modestes soient-ils, est une manière de retrouver la Fête, de valoriser ce qui a été fait, et de renforcer le désir et la disposition à continuer. Une éducation qui oublie de célébrer court le risque de supposer que ce qui a été appris ne sera plus jamais désappris, ou que les savoirs environnementaux seraient simplement cumulatifs (comme en mathématiques). Mais la réalité est bien plus complexe. Le cerveau humain cherche à économiser ses efforts pour survivre plus longtemps et mieux. Et cela implique que l'on prenne souvent des raccourcis pour résoudre les problèmes environnementaux, ce qui entraîne des conséquences indésirables. Jeter tous les déchets dans le même sac est toujours plus simple que de les trier et de les disposer à différents endroits. Tuer une araignée ou un serpent est toujours plus pratique et économique que de les sauver et de les placer dans des zones sûres, tant pour les humains que pour eux. De même, un cours où il n'y a que des élèves brillants, au sens académique réducteur, sera toujours plus prisé pour des approches pédagogiques médiocres qu'un cours où coexistent des intelligences très variées et des modes d'apprentissage très hétérogènes.

1.6.5. Implications pédagogiques concrètes

Dans cette perspective, l'éducation au développement durable, dans les périphéries existentielles, nous propose plusieurs axes d'action :

- Favoriser l'auto-organisation communautaire ;
- Promouvoir des processus ouverts, non rigides ;
- Travailler sur des problèmes réels, sans les simplifier ;

17 B. Lonergan (1957) *Insight: A Study of Human Understanding*. Toronto : Longman et Todd. De même, nous recommandons les 13 titres à ce sujet, de la collection Cruz del Sur, des éditions Stella, Buenos Aires, 2021.

- Reconnaître les erreurs et les conflits comme faisant partie de l'apprentissage.

Plutôt que de « contrôler » pour garantir des succès assurés, il s'agit d'accompagner des processus vivants, finis, dynamiques et fragiles. C'est pourquoi il est important de reconnaître une limite académique qui exige de la rigueur : Maturana n'a pas conçu sa théorie comme un programme pédagogique ou politique. La notion *d'autopoïèse* ne s'applique pas littéralement au domaine éducatif, mais comme une catégorie analogique qui permet de comprendre les communautés comme des systèmes dynamiques, capables de générer leurs propres processus d'apprentissage et de transformation.

La notion *d'autopoïèse* de Humberto Maturana permet d'envisager l'éducation au développement durable comme un processus émergent et relationnel, dans lequel les communautés — notamment dans les périphéries — ne sont pas des récepteurs passifs, mais des systèmes vivants capables d'auto organisation, d'apprentissage et de transformation en interaction avec leur environnement. Dans ce cadre, la diversité, la coopération et les tensions propres aux contextes instables ne sont pas des obstacles, mais des conditions fondamentales pour la construction d'une écologie intégrale.

CHAPITRE 2

DIMENSION SPIRITUELLE DE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

Apartir du cadre conceptuel proposé ci-dessus, nous souhaitons maintenant aborder plus en profondeur la dimension clé de l'approche environnementale. Puisque nous avons dit que la *relation* est une conception centrale de l'environnement, le « *re-liant* » (re-ligio) s'avère être une perspective anthropologique, et non seulement théologique, fondamentale pour cette analyse. Si nous partons de conceptions centrales à notre perspective chrétienne, nous savons qu'elles nous ouvrent à une solidarité pédagogique œcuménique et plurielle.

2.1. La création comme don et responsabilité

La dimension spirituelle de l'éducation à l'environnement invite à transcender une vision purement utilitariste de la nature, pour la reconnaître comme un don qui possède une valeur en soi. Du point de vue chrétien, la création n'est pas simplement un ensemble de ressources à la disposition de l'homme, mais une réalité qui exprime un sens plus profond et qui est confiée à la responsabilité de l'être humain.

Dans ce cadre, le lien avec l'environnement s'entend en termes de soin et de garde, plutôt que de domination et d'exploitation. Le Pape François reprend cette idée en soulignant que l'être humain est appelé à « cultiver et prendre soin » de la terre, ce qui implique une relation équilibrée et respectueuse avec l'environnement naturel. Cette conception suppose un changement de paradigme, dans lequel la protection de l'environnement devient une dimension constitutive de la vie éthique et spirituelle.

Ainsi, l'éducation à l'environnement, dans une perspective spirituelle, vise non seulement à transmettre des connaissances, mais aussi à promouvoir une attitude de gratitude, de respect et de responsabilité face à la création. Cette attitude se traduit par des pratiques concrètes qui reflètent une relation plus harmonieuse avec la nature. En ce sens, un travail conscient, respectueux mais cohérent et lucide sur cette dimension permet d'acquérir une attitude existentielle différente de la simple curiosité ou du désir de domination, de contrôle et d'utilité, typiques de la science occidentale moderne classique.

2.2. Relation entre l'être humain, la nature et la transcendance

La dimension spirituelle permet de comprendre que la relation entre l'être humain et la nature n'est pas uniquement matérielle ou fonctionnelle, mais aussi symbolique et transcendante. L'environnement devient un espace de rencontre, non seulement avec les autres, mais aussi avec soi-même et avec Dieu.

En ce sens, la nature peut être perçue comme un lieu qui invite à la contemplation, au silence et à la réflexion. Cette expérience favorise le développement d'une conscience plus profonde de la place qu'occupe l'être humain dans le monde et de sa responsabilité envers les autres êtres vivants.

Dans les périphéries existentielles, cette dimension revêt une importance particulière. Malgré des conditions de précarité, de nombreuses communautés conservent des formes de relation à la nature chargées de sens, où s'articulent des savoirs, des pratiques et des croyances qui renforcent l'identité et la vie communautaire. L'éducation à l'environnement, en intégrant cette dimension, peut contribuer à redonner du sens à ces expériences et à renforcer le lien entre culture, territoire et spiritualité.

2.3. La spiritualité en tant que dynamisme vital et relationnel

La dimension spirituelle ne doit pas être comprise comme une réalité abstraite ou déconnectée de la vie concrète, mais comme une force vitale qui imprègne la personne dans sa totalité. En ce sens, la spiritualité se manifeste dans la capacité à communiquer — en tant qu'ouverture à l'autre —, dans la respiration en tant que signe de vie partagée, dans l'énergie qui anime l'action et dans le mouvement constant qui caractérise tout ce qui vit. De nombreuses langues dans le monde (il en existe environ 5 000) font référence à la dimension spirituelle, au mot « *esprit* », ou à des mots apparentés tels que « *vie* », à des racines qui définissent d'autres concepts comme « *nez* », « *air* », « *respiration* », « *expiration* », « *souffle* », « *bouche* », « *parole* », « *voix* », etc. Cela signifie que

l'expérience originelle du « spirituel », dans de nombreuses cultures, a eu pour axe commun le sens de ce que communique et manifeste la vie et ses contacts significatifs.

Cette compréhension permet de dépasser les visions statiques du spirituel, pour le reconnaître comme une force relationnelle qui relie l'être humain à lui-même, aux autres et à son environnement. La spiritualité, ainsi comprise, ne se réduit pas à des pratiques individuelles ou à des moments spécifiques, mais s'exprime dans la vie quotidienne, dans les liens et dans la manière d'habiter le monde.

Dans cette perspective, la protection de l'environnement n'est pas seulement une obligation éthique, mais l'expression d'une vie qui se reconnaît interdépendante et en interaction permanente.¹⁸ Cette vision dialogue profondément avec l'approche de l'écologie intégrale, en soulignant que toute forme de vie repose sur des relations dynamiques et ouvertes.

2.4. La spiritualité de la protection

L'une des contributions centrales de l'approche spirituelle en matière d'éducation à l'environnement est la notion de « spiritualité du soin ».¹⁹ Celle-ci implique un mode de vie qui reconnaît l'interdépendance entre tous les êtres et promeut une attitude d'attention, de respect et d'engagement envers la vie sous toutes ses formes. Dans l'ouvrage cité de L. Boff (2002 : 171-172), il est fait référence à l'étymologie du mot « soin ». En ce sens, prendre soin est intimement lié à soigner et à connaître : on prend soin de ce à quoi on s'attache à partir d'une connaissance aimante, d'un lien amical, avec un esprit de finesse, de délicatesse, d'attention et de respect.

De ce fait, la protection de l'environnement ne se limite pas à l'environnement naturel, mais englobe également la protection des

18 Voir à ce sujet Edgar Morin (1999) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Unesco.

19 Leonardo Boff (2002) *El cuidado esencial*. Madrid : Trotta.

personnes, en particulier celles qui se trouvent dans des situations de grande vulnérabilité. Ainsi, un lien étroit s'établit entre la protection de l'environnement et la justice sociale.

Selon les mots du Pape François, « tout est lié » (*Laudato si'*, 91), ce qui implique qu'il n'est pas possible de prendre soin de la nature sans prendre soin en même temps des êtres humains. Cette vision globale invite à dépasser la fragmentation et à développer une éthique fondée sur la responsabilité partagée.

Dans cette perspective, l'éducation à l'environnement doit promouvoir des habitudes et des valeurs qui reflètent cette spiritualité de la protection, telles que la solidarité, la sobriété, le respect de la diversité et la responsabilité dans l'utilisation des ressources.

2.5. Sens éthique et transformation personnelle

La dimension spirituelle de l'éducation à l'environnement implique également une profonde transformation personnelle. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des connaissances ou de modifier des comportements extérieurs, mais de revoir ses propres valeurs, attitudes et modes de vie.

Le Pape François souligne qu'il « n'y aura pas de nouvelle relation avec la nature sans un être humain nouveau » (*Laudato si'*, 118), mettant en avant la nécessité d'un changement intérieur qui accompagne les transformations sociales. Ce changement suppose le développement d'une conscience éthique permettant de reconnaître les conséquences de ses propres actions et d'assumer un engagement actif en faveur de la protection de l'environnement.

Dans ce processus, l'éducation joue un rôle fondamental, car elle peut créer des espaces de réflexion, de dialogue et de discernement qui favorisent la croissance personnelle et communautaire. Dans les périphéries existentielles, où les conditions de vie limitent souvent les possibilités de choix, cette dimension revêt une valeur encore plus

grande, en offrant des outils pour redonner un sens à la réalité et envisager des alternatives de changement.²⁰

2.6. La dégradation de l'environnement et son impact sur la dignité et la vie intérieure de l'être humain

La dégradation de l'environnement n'a pas seulement des conséquences matérielles ou visibles, mais affecte aussi profondément la dignité et la vie intérieure des personnes, en particulier dans des contextes d'exclusion. Le manque d'accès à un environnement sain — caractérisé par la pollution, l'accumulation de déchets, la pénurie de ressources de base ou la dégradation du milieu — a un impact direct sur la perception que les personnes ont d'elles-mêmes et de leur valeur en tant que sujets.

Vivre dans des conditions environnementales dégradées peut générer des sentiments d'abandon, d'invisibilisation et de marginalisation, renforçant l'idée que certaines vies « valent moins » ou ne méritent pas les mêmes conditions que d'autres. Ainsi, l'injustice environnementale devient également une forme d'injustice symbolique, qui porte atteinte à la dignité humaine et limite les possibilités de développement intégral.

Dans le même temps, l'environnement influence l'intériorité des personnes. L'absence d'espaces sains, le contact permanent avec des situations de dégradation et le souci constant des besoins fondamentaux peuvent entraver la construction d'un monde intérieur équilibré, affectant l'aptitude à projeter, à réfléchir et à trouver un sens. En ce sens, l'environnement n'est pas seulement un cadre extérieur, mais aussi un facteur qui influe sur la vie émotionnelle, spirituelle et relationnelle.

20 Sur ce thème, et le point suivant, nous recommandons l'ouvrage existentiel du jésuite Federico Carrasquilla (1996) *Escuchemos a los pobres. Apuntes para una antropología del pobre*. Medellín : Centre de recherches sociales.

Du point de vue de l'écologie intégrale, cette réalité met en évidence le fait que la protection de l'environnement est étroitement liée à la protection de la personne dans sa totalité. Comme le souligne le Pape François, « l'environnement humain et l'environnement naturel se dégradent ensemble » (*Laudato si'*, 48), montrant qu'il n'est pas possible de séparer la qualité de l'environnement de la qualité de la vie humaine.

C'est pourquoi l'éducation à l'environnement, en particulier dans les périphéries existentielles, doit également assumer une dimension de restauration de la dignité. Il ne s'agit pas seulement d'améliorer les conditions matérielles de l'environnement, mais de contribuer à ce que les personnes se reconnaissent comme des êtres de valeur, capables et acteurs de leur propre réalité. Dans ce processus, le renforcement de l'intériorité — par la réflexion, la participation et la construction de sens — s'avère fondamental pour promouvoir une transformation authentique et durable.

CHAPITRE 3

LA DIMENSION PÉDAGOGIQUE

Pour une éducation à l'environnement située dans des contextes de vulnérabilité, l'apprentissage doit être significatif et critique. Cela requiert des méthodologies participatives (apprentissage par le service, projets communautaires), mais aussi que les éducateurs et éducatrices soient des agents de transformation sociale. Allons-y étape par étape.

3.1. L'éducation dans des contextes de vulnérabilité

L'éducation à l'environnement, dans le cadre des périphéries existentielles, doit être comprise comme une pratique située, c'est-à-dire profondément liée au contexte dans lequel elle se déroule. Cela implique de reconnaître que les processus éducatifs ne sont ni neutres ni universels, mais qu'ils sont conditionnés par les réalités sociales, culturelles et économiques des personnes qui y participent.

Cette approche permet de dépasser les modèles éducatifs décontextualisés, en favorisant un enseignement plus significatif et pertinent. En même temps, elle contribue à renforcer l'identité des sujets, en reconnaissant leurs expériences comme un point de départ valable pour l'apprentissage.

C'est pourquoi nous parlons de contextes de « vulnérabilisation », et non simplement « vulnérables ». Car ces contextes ne présentent pas une caractéristique anthropologique de faillibilité, ou de vulnérabilité logique propre à l'espèce humaine. Il s'agit d'histoires qui ont subi la marginalisation, l'aliénation et l'exploitation dans le cadre de processus imbriqués et articulés, pendant des années, et émanant de structures tant locales qu'internationales. Ces trames ont nécessité différents rôles et une articulation des réponses, qui ont constitué des identités subjectives et collectives de vulnérabilité, de fragilité, d'instabilité, et dans de nombreux cas, fondées sur la peur et la répression. Cela rend la situation beaucoup plus complexe, car cela implique des stratégies de survie qui, dans de nombreux cas, ont permis d'exister ou de résister, sans pour autant générer d'alternatives. C'est pourquoi il est si difficile de briser certaines structures de compréhension et

d'intégration culturelle dont les racines plongent dans des siècles de luttes inégales et empreintes d'une forte dose de violence. Mais cela implique également de reconnaître les différentes responsabilités et leurs conséquences, afin de pouvoir ouvrir la voie à des lignes d'action alternatives.

Dans des contextes où la vulnérabilité est ainsi assumée, les problématiques environnementales font partie de la vie quotidienne : l'accumulation des déchets, le manque d'accès aux services de base, la pollution ou la précarité du logement ne sont pas des concepts abstraits, mais des expériences concrètes. C'est pourquoi l'éducation à l'environnement doit partir de ces réalités, en valorisant les savoirs antérieurs des communautés, en favorisant une lecture critique de l'environnement et en analysant sur des échelles historiques plus longues, qui permettent d'accéder à des traditions et des utopies diverses, permettant d'envisager des passés et des futurs différents, et non le simple pragmatisme à court terme des vainqueurs et des vaincus sur de courtes périodes. Rappelons-nous que, par rapport à la durée d'existence de la planète, l'espèce humaine n'a été qu'un souffle, et plus encore si l'on compare la durée d'existence de l'humanité à la durée estimée de l'évolution de l'univers. Il est toujours stimulant de travailler sur le célèbre « calendrier cosmique » de Carl Sagan pour ressentir le vertige de notre finitude temporelle.

3.2. L'apprentissage significatif et la pensée critique

L'un des objectifs centraux de l'éducation à l'environnement est de promouvoir des apprentissages significatifs, c'est-à-dire ceux qui parviennent à relier les contenus à la réalité et à l'expérience des élèves. En ce sens, il ne s'agit pas seulement de transmettre des informations sur l'environnement, mais de générer des processus de compréhension profonde qui permettent d'interpréter et de remettre en question la réalité.

Le développement de la pensée critique est fondamental dans ce processus. Dans des contextes d'exclusion, où les problématiques

environnementales sont souvent liées à des inégalités structurelles, il est nécessaire que les personnes puissent identifier les causes de ces situations, analyser leurs conséquences et réfléchir à des alternatives possibles de changement.

Comme le souligne le Pape François, l'éducation à l'environnement doit inclure une critique de certains modèles culturels dominants, en promouvant un regard qui remette en question le consumérisme, l'indifférence et le manque de responsabilité collective (*Laudato si'*, 210). Ainsi, l'éducation devient un outil d'émancipation et de transformation sociale.

3.3. Méthodologies participatives et communautaires

Dans les périphéries existentielles, l'éducation à l'environnement trouve un terrain fertile pour le développement de méthodologies participatives, qui favorisent l'autonomisation des sujets et la construction collective du savoir. Ces méthodologies reposent sur l'idée que l'apprentissage n'est pas un processus individuel, mais social, dans lequel le dialogue, la collaboration et l'action partagée jouent un rôle central.

Parmi les stratégies les plus pertinentes, on peut citer l'apprentissage par projets, l'apprentissage par le service et les expériences communautaires. Ces propositions permettent de concilier théorie et pratique, en abordant des problématiques réelles du milieu et en générant des interventions concrètes qui améliorent la qualité de vie de la communauté.

De plus, ce type de méthodologies favorise le développement des compétences sociales, le sentiment d'appartenance et la responsabilité collective. L'éducation cesse d'être un processus purement scolaire pour devenir une expérience qui implique l'ensemble de la communauté.

À cet égard, les travaux du P. Martín Baró, créateur de la psychologie de la libération, et les axes de recherche qui les ont approfondis, témoignent de la portée de ces stratégies de résistance et de leur valeur pour la santé psychosociale de ces communautés. Dans certains cas, de nombreux adultes vivant dans des contextes plus stables et plus sûrs sombreraient rapidement dans de graves crises existentielles s'ils subissaient systématiquement les atteintes à la dignité humaine dont souffrent les populations marginalisées. Et pourtant, dans nombre de ces communautés, persiste sous mille formes le désir de célébrer, de résister, de s'accrocher à un sens transcendant, et de projeter des perspectives d'espérance là où d'autres ne verraient que chaos, douleur et mort. C'est pourquoi l'œuvre de Baró remet en cause un certain fatalisme en tant qu'identité cognitive des sujets marginalisés, ainsi que le rôle de désidéologisation qui incombe à une psychologie de la libération. Alfredo Moffatt a proposé quelque chose de similaire dans *Cono Sur*.²¹

3.4. Le rôle de l'éducateur en tant qu'accompagnateur et agent de transformation

Dans cette approche pédagogique, le rôle de l'éducateur revêt une importance fondamentale. Loin d'être un simple transmetteur de contenus, l'éducateur se positionne comme un accompagnateur de processus, capable d'orienter, de motiver et de créer des espaces d'apprentissage significatifs.

Cela implique une attitude d'écoute, d'ouverture et de respect envers les savoirs et les expériences des élèves, ainsi qu'un engagement envers la réalité dans laquelle s'inscrit la pratique éducative. L'enseignement de l'éducateur ne se limite pas à l'environnement, mais promeut également des valeurs, des attitudes et des pratiques qui contribuent à la protection de la « maison commune ».

21 Mary Watkins et Helene Schulman (2008) *Toward psychologies of liberation*. Hampshire: Macmillan. Et Alfredo Moffatt (1997) *Psicoterapia para sectores marginados*. Buenos Aires: Lumen.

Parallèlement, l'éducateur est un agent de transformation sociale, dans la mesure où il peut lancer des initiatives qui dépassent le cadre de la salle de classe et ont un impact sur la communauté. En ce sens, sa mission est étroitement liée à la dimension éthique et politique de l'éducation.

3.5. L'éducation à l'environnement en tant que pratique transformatrice

L'intégration des éléments précédents permet de comprendre l'éducation à l'environnement comme une pratique transformatrice, orientée non seulement vers l'acquisition de connaissances, mais aussi vers la production de changements concrets dans la réalité.

Dans les périphéries existentielles, cette dimension revêt une importance particulière, car l'éducation peut devenir un outil pour améliorer les conditions de vie, renforcer l'organisation communautaire et promouvoir la participation active des individus à la construction de leur environnement.

Dans cette perspective, l'éducation à l'environnement implique de former des citoyens engagés, capables de reconnaître l'interdépendance entre le social et l'environnemental, et d'agir en conséquence. Il s'agit d'une éducation qui ne limite pas à la salle de classe, mais qui se projette dans la vie quotidienne, contribuant à la construction d'une société plus juste, solidaire et durable.

Cette perspective associe l'approche environnementale au travail pédagogique latino-américain connu sous le nom de « pédagogies de » ou « pour la libération ». Cette proposition, qui se concrétise comme une pratique de la liberté, comme un exercice de transformation sociale, nécessite une méthodologie intégrée dès la phase de planification des projets éducatifs. Il ne s'agit pas d'une simple spontanéité chaotique. Il s'agit de structures solides qui tissent des propositions d'action et de systématisation théorique dont les résultats se traduisent par des acquis qui améliorent systématiquement les conditions de vie des sujets protagonistes. Ce ne sont pas des actions issues

d'une liberté capricieuse ou stérile. C'est la « liberté de » la colonisation hégémonique du centre et la « liberté pour » l'émancipation des périphéries existentielles. C'est la liberté de pouvoir imaginer de meilleures réalités, de retrouver l'espoir et les utopies (à une époque marquée par les dystopies et la résignation). C'est pourquoi cela implique un véritable changement de paradigme écologique.

3.6. Éduquer depuis les périphéries existentielles : un changement de paradigme pédagogique

Il est nécessaire de distinguer entre « éduquer les pauvres » et « éduquer depuis les périphéries existentielles », car ces deux expressions renvoient à des approches profondément différentes sur les plans pédagogique, éthique et social.

L'idée « d'éduquer les pauvres » est souvent associée à une logique verticale et d'assistance, dans laquelle le savoir est transmis de manière unilatérale de celui qui « a le savoir » vers celui qui « en manque ». Dans ce modèle, les personnes vivant dans des contextes de vulnérabilité sont principalement perçues à travers leurs manques, ce qui peut déboucher sur des pratiques éducatives qui, bien qu'animées de bonnes intentions, reproduisent des relations d'inégalité et de dépendance.

Au contraire, « éduquer depuis les périphéries existentielles » implique un changement de perspective : il ne s'agit pas d'intervenir sur un autre considéré comme passif, mais de reconnaître les personnes et les communautés comme **des sujets actifs de connaissance**, porteurs de savoirs, d'expériences et de capacités. Dans cette approche, la périphérie n'est pas seulement un lieu de manque, mais aussi un espace de richesse culturelle, de résilience et de construction collective.

Dans cette optique, l'éducation se construit à partir du dialogue, de l'écoute et de la reconnaissance mutuelle. Le point de départ n'est pas les déficiences, mais les potentialités des sujets et leur relation avec le territoire. Cela permet de développer des processus éducatifs plus

significatifs, dans lesquels les contenus sont liés à la vie quotidienne et aux problématiques réelles de l'environnement.

Dans le cadre de l'éducation à l'environnement, cette distinction revêt une importance particulière. Éduquer « depuis » les périphéries implique que les problématiques environnementales ne sont pas abordées comme des contenus externes, mais comme des expériences vécues qui interpellent directement les communautés. Cela permet également de valoriser les pratiques locales de prise en charge, souvent invisibles, et de promouvoir des solutions construites collectivement.

Cette approche s'inscrit dans la pédagogie critique, qui propose de dépasser l'éducation bancaire — fondée sur la transmission passive de contenus — pour laisser place à une éducation par le dialogue qui soit transformatrice. Selon cette perspective, enseigner et apprendre sont des processus indissociables, dans lesquels tous les sujets participent activement à la construction du savoir.

De même, éduquer depuis les périphéries existentielles suppose de prendre position sur le plan éthique : cela implique de reconnaître la dignité de chaque personne et sa capacité à être l'acteur de sa propre histoire. En ce sens, l'éducation cesse d'être un instrument de reproduction sociale pour devenir émancipatrice et transformatrice.

En résumé, la différence n'est pas simplement lexicale, mais profondément conceptuelle. Alors qu'éduquer « les pauvres » peut renforcer les relations d'inégalité, éduquer « depuis les périphéries existentielles » ouvre la possibilité de construire des processus éducatifs plus justes, participatifs et contextualisés, dans lesquels la connaissance se construit en dialogue avec la réalité et au service de la vie.

Cette approche permet de dépasser les modèles éducatifs décontextualisés, en favorisant un enseignement plus significatif et pertinent. En même temps, elle contribue à renforcer l'identité des sujets, en reconnaissant leurs expériences comme un point de départ valable pour l'apprentissage. C'est pourquoi je me permets de revenir sur la proposition pédagogique latino-américaine, en particulier à travers la figure de Paulo Freire.

3.7. L'éducation à l'environnement à partir de « l'éthique de l'amour » de Paulo Freire

L'éducation depuis les périphéries existentielles trouve un fondement pédagogique solide dans la pensée de Paulo Freire, en particulier dans sa proposition d'une éducation critique, de dialogue et libératrice. Bien que Freire n'utilise pas le terme 'socio-construktivisme' au sens strict, son approche partage avec ce courant l'idée que la connaissance se construit socialement, en interaction avec les autres et en relation avec la réalité.

En ce sens, l'éducation n'est pas comprise comme une transmission de contenus finis, mais comme un processus de construction collective du savoir. Freire remet en question ce qu'il appelle « l'éducation bancaire », dans laquelle l'éducateur dépose des connaissances chez des sujets considérés passifs, et propose à la place une éducation fondée sur le dialogue, la problématisation et la participation active des apprenants.

Cette perspective s'avère particulièrement pertinente pour penser l'éducation depuis les périphéries existentielles. Dans ces contextes, les sujets ne sont pas de simples récepteurs d'aide ou d'instruction, mais les protagonistes de processus éducatifs qui partent de leur propre réalité. L'expérience quotidienne, les problématiques de l'environnement et les savoirs populaires deviennent des points de départ légitimes pour la construction du savoir.

De même, la pédagogie freirienne introduit le concept de *prise de conscience*, compris comme le processus par lequel les personnes prennent conscience de manière critique de leur réalité et des structures qui la conditionnent. Ce processus est fondamental dans l'éducation à l'environnement dans des contextes d'exclusion, car il permet de comprendre que les problématiques écologiques ne sont pas isolées, mais qu'elles sont liées à des dynamiques sociales, économiques et politiques plus larges.

Dans cette perspective, éduquer depuis les périphéries existentielles implique de créer des espaces de dialogue dans lesquels les sujets peuvent nommer leur monde, interpréter leur réalité et envisager des

actions transformatrices. L'éducateur, dans ce cadre, n'occupe pas une position de supériorité, mais se positionne comme un facilitateur de l'apprentissage, dans un processus où il apprend lui aussi.

De même, l'idée d'éduquer à partir de l'identité marginale, et l'affirmation de la bonté de la vie des marginalisés, de leurs liens communautaires et de leur esthétique quotidienne (en tant que théorie de la sensibilité, et non seulement de la beauté), permettra de récupérer les valeurs de la sensibilité des communautés et des sujets qui habitent les périphéries existentielles, en tant que catalyseur de la bonté de la vie qui mérite et requiert la célébration de la joie de vivre, de la dignité d'être ensemble et de se reconnaître comme précieux, beaux et bons. C'est pourquoi la pédagogie freirienne est une pédagogie de l'amour, qui récupère la force d'affirmation de la vie et du plaisir qui émane de la reconnaissance mutuelle et du renforcement des réseaux de sens quotidiens dans les environnements de survie et de reproduction de l'existence. Cette idée a été développée par Miguel Escobar Guerrero,²² qui la définit comme faisant partie de la pédagogie « de l'émancipation ». Elle cherche à unir conceptuellement l'amour, le désir de vivre et l'utopie de transformer la réalité d'exclusion et de violence. Elle s'inspire de l'exemple éducatif lancé par les communautés zapatistes de la Sierra Lacandona, à partir de la révolution culturelle de l'EZLN (Armée zapatiste de libération nationale). C'est donc une invitation à générer des autonomies non seulement individuelles mais aussi communautaires, en mettant l'amour au service de la vie et d'une éducation aimante.

D'autre part, la dimension communautaire de l'apprentissage — centrale tant dans le socio-constructivisme que dans la pédagogie freirienne — s'exprime dans la construction collective de solutions face à des problématiques concrètes. Dans le cas de l'éducation à l'environnement, cela peut se traduire par des projets communautaires abordant des questions telles que la gestion des déchets, l'accès à l'eau

22 M. Escobar Guerrero (2013) *Pedagogía erótica. Paulo Freire et l'EZLN*. Disponible sur <https://guao.org/sites/default/files/biblioteca/Pedagog%C3%ADa%20Er%C3%B3tica.pdf>

ou la protection de l'environnement, en intégrant savoirs techniques et connaissances locales.

En définitive, l'éducation depuis les périphéries existentielles trouve dans la pédagogie de Paulo Freire une clé fondamentale pour son développement, en proposant un modèle éducatif qui reconnaît la dignité des sujets, valorise leurs savoirs et favorise leur participation active à la transformation de la réalité. Elle se présente ainsi comme une pratique éducative cohérente avec les principes de l'écologie intégrale, en articulant l'apprentissage avec l'engagement social et la protection de la vie dans toutes ses dimensions.

CHAPITRE 4

DIMENSION PASTORALE

A ce stade de notre réflexion, nous souhaitons revenir sur la dimension pastorale, en nous appuyant sur les orientations du Pape François concernant une Église en sortie et cette « odeur de brebis » que doit avoir la présence de l'Église dans les périphéries lorsqu'elle prend en charge des processus d'éducation éco-logique (dans la logique de la maison commune, maison de chacun et de tous). C'est là que se rejoignent la pastorale sociale et l'action environnementale. Ainsi, la communauté se considère désormais comme un espace éducatif, où le témoignage et l'engagement chrétiens se manifestent comme moteurs d'un changement de mode de vie, à partir d'une conversion écologique, vers une utopie du banquet de la création où nous nous asseyons pour jouir avec toute la création et ses créatures.

4.1. L'Église en sortie vers les périphéries existentielles

La dimension pastorale de l'éducation à l'environnement s'inscrit dans l'appel de l'Église à être une « Église en sortie », engagée auprès des réalités concrètes des personnes, en particulier celles qui vivent dans les périphéries existentielles. Cette approche, fortement encouragée par le Pape François et reprise dans les enseignements de Léon XIV, invite à dépasser une pastorale centrée exclusivement sur le sacramentel ou l'institutionnel, pour s'ouvrir à une présence active dans les milieux les plus vulnérables.

En ce sens, la pastorale ne se limite pas à transmettre des contenus religieux, mais cherche à accompagner les personnes de manière intégrale, en répondant à leurs besoins matériels, sociaux, culturels et spirituels. La question environnementale, en tant que dimension constitutive de la vie humaine, devient ainsi un domaine légitime et nécessaire de l'action pastorale. Éduquer à l'environnement à partir de la pastorale implique donc de prendre un engagement concret en faveur de la sauvegarde de la « maison commune », en particulier là où sa dégradation affecte le plus durement les secteurs les plus vulnérables.

4.2. Pastorale sociale et soin de la maison commune

La pastorale environnementale est étroitement liée à la pastorale sociale, dans la mesure où toutes deux partagent le souci de la dignité humaine et de la justice. Dans les périphéries existentielles, la dégradation de l'environnement ne peut être dissociée des conditions de pauvreté, d'exclusion et d'inégalité, ce qui exige une réponse intégrale de la part de l'Église.

Dans la continuité de *Laudato si'*, Léon XIV a insisté sur la nécessité de promouvoir une culture de la protection qui intègre la dimension écologique à la dimension sociale. Cette perspective reconnaît que l'environnement est un bien commun et que sa protection fait partie de l'engagement chrétien envers le prochain, en particulier envers les plus vulnérables.

Il faut souligner que, jusqu'à *Laudato si'*, puis à l'exhortation *Querida Amazonia* (*Chère Amazonie*), l'Église n'avait pas de magistère qui envisageât de manière particulière et approfondie une doctrine autour de l'écologie et du défi environnemental du XXI^e siècle. Ce n'est qu'avec François que l'Église place au centre de ses préoccupations l'idée de la sauvegarde commune de la planète, parallèlement à celle des pauvres. Nous avons déjà une longue tradition d'attention aux pauvres, et même une théologie de la libération, mettant l'accent sur la critique des mécanismes de marginalisation, d'exploitation et d'appauvrissement. Mais associer cette cause à celle de la protection de l'environnement, en appelant cela « le soin de la maison commune », est une initiative originale dont nous n'avons pas encore pleinement mesuré toute la portée épistémique. Car cela signifie que nous ajoutons un commandement, celui d'honorer la vie et la planète vivante dont nous faisons partie, et de cesser de nous considérer comme une exception, étant donné que nous ne faisons que « passer » sur cette Terre. Comme si la vie intelligente était l'apanage exclusif des humains, issus d'un étrange phénomène extraterrestre. Cette exception humaine a pris fin,²³ mais c'est François le premier à la présenter comme un élément

23 Jean-Marie Schaeffer (2007) *La fin de l'exception humaine*. Paris : Éd. Gallimard.

pastoral clé pour l'Église universelle. C'est là un véritable changement de paradigme qui aura de profondes conséquences, lorsque l'Église aura fini de l'assumer dans toute son ampleur.

Dans cette perspective, l'éducation à l'environnement dans une optique pastorale ne se réduit pas à la transmission de contenus, mais vise à générer des processus communautaires de prise de conscience et d'action. Il s'agit de promouvoir des pratiques concrètes qui améliorent les conditions de vie, tout en renforçant les liens communautaires et le sens de la coresponsabilité. Que la pastorale implique de prendre soin des forêts indigènes, de reboiser les environnements anthropisés et altérés par l'extractivisme effréné, de veiller à la biodiversité dans tous les sens du terme : biologique, géologique, idéologique, culturel et politique, tels sont quelques-uns des défis alternatifs et transformateurs de cette doctrine franciscaine.

4.3. La communauté comme espace éducatif et évangélisateur

Les communautés ecclésiales — paroisses, chapelles, congrégations, mouvements et organisations de base — constituent des espaces privilégiés pour le développement de l'éducation à l'environnement dans les périphéries existentielles. En leur sein, l'éducation ne se fait pas uniquement par le biais d'instances formelles, mais aussi à travers la vie partagée, le témoignage et la participation à des actions concrètes.

Enseigner à vivre en communauté fait partie de cette éducation à l'environnement, non seulement en tant que concept démocratisant les rôles et les fonctions, mais aussi en tant qu'exercice d'un rôle moteur vers le Royaume des Cieux, où la volonté du Créateur est délibérément recherchée et célébrée dans chaque acte de justice, de respect non-violent pour toutes les formes de vie, d'économie solidaire et de technologie au service des plus vulnérables, des générations présentes et à venir. Rappelons-nous le Rapport Bruntland dans sa définition de la durabilité : un mode de vie qui ne compromette pas celui des générations futures. Par conséquent, une communauté en lien avec l'environnement sera une communauté qui prendra en compte non

seulement ses relations actuelles, mais aussi ses relations avec ses ancêtres, son héritage culturel et écologique, ainsi que ses relations futures, l'héritage qu'elle laissera à ses descendants et à ceux qui, dans de nombreuses années, supporteront le poids de ses décisions actuelles, pour le meilleur et pour le pire.

C'est pourquoi nous affirmons qu'une communauté se présente comme un espace d'apprentissage global, où s'articulent le présent, le passé et l'avenir, la foi, la vie et l'engagement social, la chair et la conscience, les individus et les collectifs. Une éducation à l'environnement s'efforcera de prendre en compte cette perspective afin que l'analyse des défis à relever puisse s'appuyer sur l'histoire des actions, positives et négatives, de nos prédécesseurs, et dans un partage des responsabilités avec les générations futures qui hériteront de l'identité du présent. Grâce à des initiatives telles que des ateliers, des campagnes de sensibilisation, des projets communautaires ou des actions solidaires, des expériences seront générées qui permettront de relier l'éducation environnementale à la vie quotidienne, enrichie par l'héritage de son passé et projetée par l'espoir de sa survie dans l'héritage laissé aux membres à venir.

C'est pourquoi la dimension communautaire favorise le développement d'une identité collective et d'un sentiment d'appartenance, éléments fondamentaux pour soutenir des processus de transformation à long terme. Dans ce contexte, l'éducation à l'environnement devient également une expérience de communion, dans laquelle on apprend à prendre soin ensemble de la maison commune.

4.4. Témoignage, cohérence et engagement chrétien

L'un des aspects centraux de la dimension pastorale est la valeur du témoignage. La crédibilité de la proposition éducative et évangélisatrice dépend, dans une large mesure, de la cohérence entre le message et les pratiques concrètes. En ce sens, la protection de l'environnement ne peut se limiter à un discours, mais doit se refléter

dans les modes de vie, les décisions communautaires et les actions quotidiennes.

Les enseignements de Léon XIV ont souligné l'importance de cette cohérence, en mettant en avant que l'engagement écologique fait partie d'une foi vécue de manière authentique. La sauvegarde de la création se présente ainsi comme une expression concrète de l'amour du prochain et de la responsabilité envers l'avenir.

Aux périphéries existentielles, ce témoignage revêt une valeur particulière, car il se développe dans des contextes où les conditions sont plus difficiles. C'est pourtant précisément dans ces espaces que la vie de la foi peut acquérir une plus grande force transformatrice, en se traduisant par des actions concrètes qui améliorent la vie des personnes.

Dans les paragraphes précédents, nous avons mis en avant l'exemple d'un martyr du travail paysan de la République argentine, le bienheureux laïc Wenceslao Pedernera. Revenons quelques lignes sur son exemple. À l'occasion du 50^e anniversaire de son assassinat brutal, la mémoire de Wenceslao rappelle celle de tant d'hommes bons, humbles et serviables, dont l'histoire n'avait rien d'extraordinaire, rien d'exceptionnel. Fils de paysans, politiquement engagé pour le bien-être des ouvriers agricoles, Wenceslao a quitté la ferme de ses parents (dans la province de San Luis) pour s'installer à Mendoza. Sa vie là-bas fut celle d'un père de famille travailleur, qui s'est épanoui, selon le témoignage de son épouse, Coca Cornejo, en tant que travailleur des vignobles des Bodegas Gargantini. Il fut délégué syndical dans cette cave et, peu après son adhésion à l'Action catholique, il devint une figure de proue du mouvement paysan rural. Il s'est formé à travers des cours qui lui ont appris à lire la Bible à la lumière des problèmes de la vie quotidienne et de l'engagement d'une Église en mutation. C'était l'époque du Concile Vatican II. Wenceslao décida de déménager avec toute sa famille pour radicaliser son engagement, et il partit pour le diocèse de La Rioja, où l'évêque, puis martyr, le bienheureux Enrique Angelelli, appliquait sans crainte et avec vigueur les changements conciliaires. Là-bas, Wenceslao œuvra pour la promotion d'une agriculture durable, pour la souveraineté alimentaire, et à partir du système de l'économie sociale et coopérative. Chaque

semaine, il s'efforçait de réunir ses gens pour réfléchir à l'Évangile et, à partir de là, éclairer les décisions de la coopérative.

Dans un contexte où les propriétaires terriens liés à l'exploitation minière et à la viticulture avaient l'habitude de maintenir les ouvriers agricoles et leurs familles dans l'ignorance et la misère, obéissants et soumis, la pratique de Wenceslao, comme celle de tout l'évêché de La Rioja, fut considérée comme une menace idéologique, proche du communisme athée. Il fut mitraillé à l'aube du 25 juillet 1976 et mourut l'après-midi de ce même jour, presque à la même heure que Jésus. Mourant, il avait demandé à ses filles de ne pas laisser la haine envahir leur cœur, mais d'apprendre à pardonner à leurs bourreaux.

Dans sa vie il n'y eut rien de spectaculaire, rien d'ostentatoire. Mais son témoignage a continué de résonner parmi les paysans, et aujourd'hui, il est considéré comme le patron du mouvement paysan argentin. Une petite lumière, associée à celle de bien d'autres, et à celle du Pape François lui-même, qui nous encouragent à tourner notre regard vers la terre sauvage, dans ces landes de la pré-cordillère, d'où son travail de foi et de service a tiré de riches fruits pour apaiser la faim de beaucoup.

Ces témoignages, comme celui que je viens de vous partager, doivent être mis en lumière, systématisés, partagés, car chaque terre, chaque communauté a son histoire et ses fondements. Les mots convainquent, mais les témoignages touchent, contaminent, enthousiasment et orientent. La transformation de vies et d'organisations en découle.

4.5. Vers une pastorale éducative intégrale et transformatrice

L'intégration de la dimension environnementale dans l'action pastorale permet d'avancer vers une proposition éducative plus intégrale, où s'articulent formation, spiritualité et engagement social. Cette perspective répond au défi de former des personnes capables de vivre leur foi de manière incarnée, engagée dans la réalité et orientée vers le bien commun.

Éduquer à l'environnement à partir de la pastorale implique donc de promouvoir une conscience écologique qui ne se limite pas au soin de la nature, mais qui inclut la défense de la dignité humaine et la construction de communautés plus justes et solidaires. Dans ce processus, l'Église est appelée à être un signe d'espérance, en accompagnant les personnes dans leurs recherches et en renforçant leur capacité de transformation.

Ainsi, la dimension pastorale de l'éducation à l'environnement dans les périphéries existentielles se présente comme un espace privilégié pour rendre visible une foi qui se traduit en actes, une spiritualité qui s'incarne dans la vie quotidienne et une éducation qui contribue à la construction d'un monde plus humain et plus durable.

CHAPITRE 5

L'INTÉGRATION DES DIMENSIONS

Pour conclure notre travail, nous souhaitons articuler les dimensions spirituelle, pédagogique et pastorale, en proposant que l'éducation à l'environnement soit une pratique transformatrice, ayant un impact sur nos communautés réelles, en rejetant l'idée qu'il existe une sotériologie de l'individu détaché de la communauté, et en affirmant que le regard écologique implique nécessairement une perspective qui soit universelle et systémique et qui suive un processus. Dans notre cas, nous tenterons de nous ancrer dans la pratique concrète de l'éducation à partir du sens de l'association entre écoles chrétiennes, comme l'est l'organisation lasallienne.

5.1. Vers une approche globale de l'éducation à l'environnement

Le parcours effectué tout au long des chapitres précédents permet d'affirmer que l'éducation à l'environnement dans les périphéries existentielles ne peut être pleinement comprise que dans une perspective globale. Les dimensions spirituelle, pédagogique et pastorale ne constituent pas des domaines isolés, mais sont profondément interreliées et s'enrichissent mutuellement.

La dimension spirituelle apporte le sens profond du soin, en reconnaissant la valeur de la création et la dignité de chaque personne. La dimension pédagogique offre les outils pour construire des processus éducatifs significatifs, critiques et contextualisés. De son côté, la dimension pastorale relie ces éléments à une pratique concrète d'accompagnement, d'engagement et de transformation communautaire.

Cette intégration s'inscrit dans la perspective de l'écologie intégrale, qui propose de dépasser les visions fragmentées de la réalité pour laisser place à une compréhension plus large et plus complexe, où « tout est lié » (*Laudato si'*, 91). En ce sens, l'éducation à l'environnement se présente comme un espace privilégié pour articuler des savoirs, des valeurs et des actions orientées vers la protection de la vie dans toutes ses dimensions.

5.2. Articulation entre spiritualité, pédagogie et pastorale

L'intégration de ces dimensions se manifeste dans des pratiques concrètes qui combinent réflexion, apprentissage et action. Dans cette perspective, nous pouvons formuler ces simples affirmations enchaînées :

- La **spiritualité** ne se réduit pas à une expérience individuelle, mais s'exprime dans l'engagement à prendre soin de l'autre et de l'environnement.
- La **pédagogie** cesse d'être un processus purement technique pour devenir une expérience transformatrice, qui forme des sujets critiques et participatifs.
- La **pastorale** s'affirme comme une présence active dans la réalité, capable d'accompagner les processus communautaires et de promouvoir le bien commun.

Aux périphéries existentielles, cette articulation acquiert une force particulière, car elle permet de répondre de manière intégrale à des problématiques complexes qui ne peuvent être abordées à partir d'une perspective unique. L'éducation à l'environnement, dans ce cadre, devient un pont entre la réflexion et l'action, entre la foi et la vie, entre la connaissance et l'engagement.

Lorsque la tradition de l'Église retrouve son héritage éducatif d'antan, de l'art au service du peuple, comme l'étaient les fresques, les autels, les parfums, les couleurs et la musique avec lesquels on célébrait, dans un cadre culturel qui nous semble aujourd'hui presque incompréhensible, nous retrouvons néanmoins la perspective selon laquelle une pastorale intégrale ne peut aujourd'hui laisser de côté ces manifestations artistiques, en leur donnant le sens théologique des défis auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui. C'est pourquoi cette intégration pastorale, pédagogique et spirituelle devra également s'exprimer à travers des manifestations musicales, théâtrales, littéraires, plastiques et même kinesthésiques (danses et chorégraphies) qui parviennent à capturer le dynamisme de la jeunesse dans des propositions qui touchent, avant même les mots, à éveiller la

perception esthétique de sens réconciliateurs, bienveillants et respectueux de la merveille avec laquelle notre planète nous offre couleurs, formes et saveurs. La critique de l'Église médiévale, et presque exclusivement de la tradition européenne, nous a amenés à jeter le bébé avec l'eau du bain ! Il est enrichissant et stimulant de voir les marches en défense de la forêt indigène, ou les rassemblements de femmes gardiennes des semences, ou encore les groupes autochtones défendant leurs écosystèmes, ou les manifestations pour la préservation des glaciers ou des collines, et de voir comment ils expriment, à travers la musique, la danse et de nombreuses formes d'art plastique, leurs convictions les plus profondes. L'école chrétienne qui aspire à une éducation à l'environnement transformatrice ne peut ignorer la force pédagogique de l'art pour une pastorale intégrale.

5.3. L'éducation depuis les périphéries : une proposition transformatrice

Éduquer depuis les périphéries existentielles implique d'assumer que le changement de paradigme traverse toutes les dimensions analysées. Il ne s'agit pas seulement d'apporter des contenus à des contextes vulnérables, mais de construire des processus éducatifs à partir de la réalité, avec les sujets et en dialogue avec leurs expériences.

Cette approche reconnaît les communautés comme des protagonistes, valorise leurs savoirs et favorise leur participation active à la transformation de leur environnement. En même temps, elle permet de rendre visibles les injustices socio-environnementales et de générer des réponses collectives orientées vers la sauvegarde de la maison commune. Cela s'inscrit dans la vieille orientation proposée par Leonardo Boff dans les années 80, selon laquelle l'Église devait renaître grâce aux petites communautés de base.²⁴ Aujourd'hui, le sens de la vie communautaire représente un défi qui, loin de se limiter à la dimension chrétienne, a été repris par la publicité du marché libéral

24 Leonardo Boff (1984) *Eclesiogénesis. Las comunidades de base reinventan la Iglesia*. Santander: Sal Terrae. También (1982) *Iglesia: carisma y poder*. Santander: Sal Terrae.

pour proposer des communautés basées sur les caractéristiques de consommation. Alors que l'Église semble craindre la redécouverte du témoignage de la vie communautaire.

En ce sens, l'éducation à l'environnement se présente comme un outil de transformation sociale, capable de contribuer à la construction de communautés plus justes, solidaires et durables : communautés culturelles, communautés de jeunes, de femmes ou de migrants, de lecteurs ou de musiciens, de toutes sortes. Mais il faut retrouver le sens communautaire face à un marché qui réduit la personne au client ou au consommateur, et le sens du réseau en fonction de désirs et de goûts personnalisés poussés à l'extrême. Cette transformation exigeante du sens de la communauté impliquera d'éduquer à la tolérance, au respect et à la reconnaissance, à la critique, à la bienveillance et au soutien mutuel. Il ne s'agit pas seulement d'une façade séduisante, ni d'une modification externe, mais d'un changement profondément intérieur, dans la mesure où cela implique une transformation des façons de penser, d'entrer en relation et d'habiter le monde.

Il est intéressant de noter ce que la neurobiologie a apporté depuis les années 90 avec des théories, par exemple, comme la théorie polyvagale du Dr Steven Porges. Celle-ci met en évidence comment certaines parties spécialisées, bien qu'anciennes, de notre système nerveux autonome ont évolué pour capter les indices de sécurité dans l'environnement, bien avant que le néocortex ne puisse y penser et s'en faire des idées. Notre système nerveux perçoit l'ouverture, la sécurité, la gentillesse et la prosocialité à partir de nos systèmes limbique et reptilien, sans même que les conceptualisations rationnelles n'interviennent. Cela nous montre à quel point nous devons veiller à la création de communautés sûres, dans nos écoles, qui offrent un soutien sincère et un accueil authentique aux enfants et aux adolescents qui attendent un traitement cordial comme forme de reconnaissance, avant toute théorie scientifique ou technologique. Ces communautés hospitalières sont le ferment qui permet de concevoir l'environnement comme un espace de confirmation de l'appartenance, et une matrice de soins qui se développe de manière exponentielle des semblables vers les altérités environnantes.

Nous n'avons pas besoin de 'faire' quoi que ce soit pour apprendre à aimer. On est aimable dans la mesure où l'on se laisse aimer. Mais le marché de la vente de sécurités a besoin de créer la peur chez les consommateurs pour leur faire acheter des sécurités technologiques ou des prothèses de dignité. Dans un tel contexte, une éducation à l'environnement commencera par apprendre à respirer calmement, à regarder avec bienveillance et à écouter attentivement la voix de son frère ou de sa sœur.

5.4. Défis pour repenser l'éducation

À la lumière de ce qui précède, il est possible d'identifier certains défis majeurs pour repenser l'éducation dans cette perspective. Par exemple :

- **Dépasser les modèles traditionnels et verticaux**, en favorisant une éducation participative, de dialogue et contextualisée.
- **Intégrer les savoirs** : articuler les connaissances scientifiques, les savoirs populaires et les dimensions spirituelles.
- **Former des éducateurs engagés**, capables d'accompagner des processus complexes et de travailler dans des contextes de vulnérabilité.
- **Renforcer la dimension communautaire**, en favorisant les réseaux de collaboration et la participation active.
- **Adopter une éthique de la bienveillance**, qui imprègne toutes les pratiques éducatives et sociales.

Ces défis impliquent non seulement des changements méthodologiques, mais aussi une transformation profonde de la conception même de l'éducation, comprise comme un processus orienté vers le développement intégral de la personne et le bien commun.

5.5. Projection et sens

Dans un contexte mondial tel que celui décrit ci-dessus, marqué par la crise socio-environnementale, la peur de l'autre, la haine exacerbée, l'armement, la coprophagie médiatique et l'arrogance de certains systèmes judiciaires et politiques stériles, l'éducation depuis les périphéries existentielles se présente comme une proposition au grand potentiel transformateur. En intégrant les dimensions spirituelle, pédagogique et pastorale, elle offre une réponse complexe et engagée face aux défis actuels.

Cette perspective invite à repenser l'éducation, non seulement comme une transmission de connaissances, mais comme un processus de formation intégrale qui permette aux personnes de comprendre leur réalité, d'y trouver un sens et d'agir pour la transformer.

En définitive, éduquer dans cette optique implique de miser sur une humanité plus consciente, plus solidaire et plus responsable, capable de prendre soin de la maison commune et de construire un avenir plus juste pour tous.

5.6. Complexité, autopoïèse et durabilité : vers une approche dynamique et intégrale

Pour approfondir la compréhension de l'éducation à l'environnement sous l'angle de l'intégration et de la complexité, il est utile de se référer à la notion d'*autopoïèse* développée par Maturana. Bien que ce concept relève du domaine de la biologie de la connaissance, son application par analogie au champ éducatif permet d'enrichir la réflexion sur les processus d'apprentissage et de transformation dans des contextes de périphéries existentielles. Dans cette perspective, l'éducation à la durabilité planétaire ne peut être conçue comme un processus linéaire ou externe, mais comme une dynamique émergente qui se construit au sein même des communautés, en dialogue avec leur environnement. Cela renforce l'idée d'éduquer *à partir* des périphéries existentielles, en y reconnaissant non seulement des carences, mais aussi des potentialités, des savoirs et des capacités d'auto-organisation.

D'autre part, cette approche apporte une compréhension systémique de la réalité, dans laquelle les différents éléments ne peuvent être analysés de manière isolée. L'éducation à l'environnement, en accord avec l'écologie intégrale, nécessite de générer *des synergies* entre diverses dimensions — spirituelles, pédagogiques, sociales et pastorales —, en favorisant des processus où le tout est plus que la somme des parties.

Un aspect particulièrement important que nous tenons à souligner est la prise en compte de l'équilibre instable comme caractéristique propre aux systèmes vivants. Dans des contextes de pauvreté ou de pays émergents, les tensions entre développement, justice sociale et protection de l'environnement sont inévitables. Loin d'être niées, ces tensions doivent être assumées comme faisant partie du processus éducatif, en favorisant un regard critique qui permette de les gérer de manière créative et responsable. D'un point de vue pédagogique, cela implique d'abandonner les modèles rigides et prescriptifs pour laisser place à des propositions ouvertes, souples et participatives, qui accompagnent de réels processus de transformation. L'éducation se présente ainsi comme un processus vivant, en constante construction, où l'erreur, le conflit et l'incertitude font partie intégrante de l'apprentissage.

En résumé, l'intégration de la notion d'autopoïèse permet de renforcer la compréhension de l'éducation à l'environnement comme une pratique complexe, relationnelle et dynamique. En articulation avec les dimensions spirituelle, pédagogique et pastorale, cette approche contribue à consolider une proposition éducative capable de répondre aux défis de la durabilité depuis les périphéries existentielles, en favorisant des communautés plus conscientes, résilientes et engagées dans la protection de la vie sous toutes ses formes.

5.7. Lien avec la pédagogie lasallienne

À partir des réflexions précédentes, et bien que je connaisse encore très peu le travail pédagogique réalisé depuis des années dans le cadre des communautés lasalliennes, je me permets de souligner quelques interrelations entre ce qui, selon moi, a caractérisé la spiritualité de

Saint Jean-Baptiste de La Salle, et l'éducation à l'environnement telle que je l'ai présentée.

5.7.1. L'option pour les pauvres et les périphéries

M. de La Salle a fondé son œuvre éducative en pensant aux enfants pauvres et exclus, dans un contexte où l'éducation était l'apanage de quelques-uns. Il n'éduque pas « pour intégrer au système », mais pour redonner de la dignité et transformer la vie des plus vulnérables. Cela rejoint directement l'idée d'éduquer depuis les périphéries, non pas comme une forme d'assistance, mais comme une reconnaissance de la dignité. Cela nous permet d'identifier un point commun essentiel : l'éducation, dans cette perspective culturelle, est un acte de justice, et non de bienfaisance.

5.7.2. Une éducation incarnée dans la réalité

De même, la pédagogie lasallienne n'est pas abstraite. Elle utilise la langue maternelle (et non le latin), s'appuie sur des contenus utiles à la vie et accorde une attention claire à la réalité concrète des élèves. Cela rejoint l'éducation située dont nous avons parlé plus haut : partir de la vie réelle, et non de contenus décontextualisés.

5.7.3. La communauté éducative

La Salle ne concevait pas l'éducation comme une tâche individuelle, mais communautaire : dès ses origines, il a encouragé le travail d'équipe entre éducateurs. Mais il a également veillé à la construction d'une communauté au sein de l'école (de parents, d'anciens élèves, de bienfaiteurs, d'association de laïcs, etc.). Et à tout moment, il a été fait état de la nécessaire recherche d'un véritable accompagnement global, proche des élèves et de leurs familles. Cela nous renvoie à la dimension pastorale des communautés en tant qu'espace de vie. Et à la dimension pédagogique relative à l'apprentissage social que

chacun acquiert en s'exposant aux périphéries existentielles et à leur résistance créative dans la marginalité.

5.7.4. La centralité de la personne

Dans la tradition lasallienne, chaque élève est considéré comme un sujet digne, et non comme un numéro, en quête de son développement intégral (et pas seulement intellectuel). Cela s'inscrit directement dans le dialogue avec l'écologie intégrale, telle que la propose la pensée socio-écologique du Pape François, et la critique de « l'éducation des pauvres » dans une optique d'assistanat. Paul Ricoeur proposait de considérer la définition de la personne comme une attitude, et les communautés andines de l'empire Inca définissaient la personne comme la dualité intégrée de l'homme et de la femme. Cela nous amène à réfléchir à tout le chemin qu'il nous reste à parcourir pour dépasser l'idée de « personne » en tant qu'unité solipsiste, unique et immuable, tel l'engrenage d'un mécanisme qui additionne pièce après pièce, comme le critiquait Merleau-Ponty en parlant du corps vécu. La maison commune a besoin d'une communauté qui ne soit pas seulement la somme d'individus, mais aussi de personnes dotées d'un dynamisme et d'une dignité qui leur permettent de retrouver leur don singulier et la force de leur originalité au service du tout.

5.7.5. Spiritualité incarnée dans l'éducation

Pour La Salle, éduquer est aussi une mission spirituelle. La foi se vit au quotidien. C'est pourquoi la salle de classe est un lieu de rencontre avec les sciences et la technologie, mais aussi avec Dieu, avec soi-même et avec les autres. En ce sens, l'éducateur est un témoin, et pas seulement un instructeur. Cela est étroitement lié à la proposition déjà développée concernant la dimension spirituelle et pastorale, où l'éducation se présente comme une expérience de sens, et pas seulement comme un acquis académique.

5.7.6. Le rôle de l'éducateur

Il s'agit là d'un aspect clé de notre réflexion. L'éducateur lasallien accompagne, guide, prend soin. Il s'engage dans la vie des élèves et de leurs communautés. C'est pourquoi il éduque dans la proximité. Il entretient une profonde affinité avec la pensée de Paulo Freire (l'éducateur comme accompagnateur), son amour de l'enracinement dans la vie, sa beauté et son honorabilité, même dans des conditions où d'autres ne voient que dépouillement, négation et handicap. C'est pourquoi l'éducation est une expérience transformatrice et engagée envers la destinée commune de la création.

5.7.7. Limites et défis

Cependant, nous devons reconnaître que tout ne coïncide pas pleinement entre l'éducation à l'environnement et la tradition pédagogique lasallienne. Par exemple, M. De La Salle ne développe pas de critique structurelle explicite comme Freire ou comme le propose *Laudato si'*. Son approche est plus formative et morale que politique. Mais ce n'est pas un problème, c'est une chance : nous pouvons envisager une complémentarité entre la tradition lasallienne et l'éducation à l'environnement à partir d'une pédagogie critique, car la proposition pédagogique de Saint Jean-Baptiste de La Salle présente des similitudes significatives avec l'éducation depuis les périphéries existentielles, notamment dans son option pour les secteurs les plus vulnérables, son approche communautaire et sa compréhension intégrale de la personne. Sa pédagogie incarnée, centrée sur la dignité et l'accompagnement, offre des clés précieuses pour concevoir une éducation à l'environnement dotée d'un sens spirituel, pédagogique et pastoral.

Perspectives

L'éducateur Ivan Illich (1926-2002) était un prêtre catholique autrichien, connu pour sa critique radicale des institutions modernes (éducation, santé, transports). Il a fait ses études à l'Université pontificale grégorienne et a principalement exercé son ministère de prêtre

diocésain à New York. Il se méfiait des institutions lorsqu'elles deviennent autoréférentielles ou incapables de toucher l'expérience de vie des personnes. Si l'école reste dans l'abstrait ou dans le purement normatif, elle mobilise difficilement. C'est pourquoi, plutôt que de « convaincre », il faut activer des processus où les jeunes trouvent un sens, une participation réelle et une capacité d'action. Dans *La convivialité* (1973), il a présenté des outils qui renforcent l'autonomie personnelle au lieu de la restreindre, et a été un pionnier de la critique écologique du développement industriel et de la consommation énergétique. C'est pourquoi son témoignage nous semble intéressant pour conclure notre réflexion.

À une époque où la pandémie la plus célèbre, celle du COVID-19, a mis en lumière d'autres pandémies plus insidieuses qui sapent nos structures traditionnelles, reconnaître qu'Illich nous avait mis en garde contre de véritables défis, c'est prendre conscience que la crise des écoles, des familles, de la justice, de la politique ou même des institutions internationales garantes de la paix et de l'équité entre les nations, n'a pas commencé avec un virus qui nageait dans la soupe de Wuhan. Nous avons dit, au début, que si l'éducation du futur n'est pas environnementale, il n'y aura pas d'avenir. Et nous terminons en le rappelant, après avoir expliqué que l'éducation prend en compte l'environnement neuro-perçu²⁵ par le système nerveux autonome, en passant par les façons d'habituer notre corps, d'habiter nos espaces, jusqu'à la structure de la pensée et les fonctions et les inter-rétro-actions communautaires, locales et internationales.

La pandémie de désenchantement du monde, la pandémie de profanation de la nature, devenue une simple ressource, la pandémie d'une épistémologie utilitariste et arriviste, la pandémie de l'accélération exponentielle et du mode de vie consumériste (certains critiques comme Rensselaer Van Potter ou Robert Lustig l'appellent « *American way of life* »), et d'autres pandémies encore, ont rendu

25 La neuroception est un néologisme inventé par S. Porges pour désigner la capacité du système nerveux autonome à capter des informations nerveuses provenant de l'environnement, sans que ces informations aient été rationalisées ou représentées sous forme de concepts ou d'idées.

la vie de larges pans de la population si vulnérable qu'aujourd'hui, huit personnes dans le monde financier accumulent plus de richesses que la moitié la plus pauvre de l'humanité (plus de 3,5 milliards de personnes). De même, ces personnes sont les propriétaires des grands conglomérats technologiques et de communication qui collectent et commercialisent les données et la vente d'informations sensibles sur la réalité de millions de personnes.

Si l'on ajoute à cette réalité le fait qu'une part considérable de l'humanité se forge ses idées sur les autres et sur le cosmos à partir d'images et de concepts issus de ces systèmes concentrés d'information et de communication, il ne fait aucun doute que nos représentations du monde dépendront fortement de ce qui y est dit ou suggéré. Jamais la réalité et la vérité n'ont été aussi éloignées l'une de l'autre.

Dans un tel contexte, l'éducation à l'environnement devra être la meilleure forme de prophétisme dans son double sens : de dénonciation et d'annonce. Pour que l'éducation à l'environnement dans les périphéries existentielles mobilise les jeunes, il ne suffit pas de transmettre des contenus, mais il faut aussi générer des expériences significatives, participatives et porteuses de sens, où les jeunes se reconnaissent comme les acteurs de véritables processus de transformation personnelle et communautaire. C'est pourquoi je me propose de conclure par une liste de clés pratiques, en cohérence avec l'ensemble de l'approche proposée, qui suscitent des volontés d'action et des réactions critiques, afin de passer de la réflexion à la didactique quotidienne. Ce ne sont que des suggestions, mais j'espère qu'elles donneront lieu à de nouvelles et meilleures propositions concrètes.

A. Passer des contenus aux expériences. Les jeunes ne se mobilisent pas pour des discours, mais pour des expériences qui les impliquent : des projets concrets dans le quartier (potager, recyclage, réhabilitation d'espaces) ; des sorties sur le terrain (pas seulement la salle de classe) ; un contact direct avec des problématiques réelles ; qu'ils puissent dire *« ça me concerne »*.

B. Leur donner un rôle réel (et non symbolique). Si les jeunes ne font qu'exécuter des idées centrées sur les adultes, ils se désengagent.

Nous avons besoin d'espaces de décision (assemblées, conception de projets) ; de rôles concrets de leadership ; d'une écoute active de leurs propositions, ou comme le dirait Freire : ne pas les éduquer « pour », mais éduquer *avec eux*.

C. Établir un lien avec le sens (dimension spirituelle). Illich insistait sur le fait que l'être humain recherche le sens et l'autonomie, mais qu'il doit le faire en harmonie avec ses modes de consommation et d'utilisation des ressources. Si aucune dimension spirituelle ne vient nous relier à l'environnement que nous habitons, il n'y aura pas d'engagement profond. C'est pourquoi l'éducation à l'environnement interpelle par des questions existentielles : quel type de monde voulons-nous ? ; elle favorise des espaces de réflexion et de célébration (ce n'est pas seulement de l'activisme) ; et elle relie l'écologie à la dignité, à la justice, à l'avenir, non pas dans un sens moralisateur, mais en ouvrant la voie à des questions qui interpellent.

D. Travailler au niveau communautaire. La motivation grandit lorsqu'il y a un sentiment d'appartenance. C'est pourquoi nous proposons des projets collectifs ayant un impact visible, des collaborations avec des organisations de quartier, la célébration des réussites collectives, etc. L'expérience communautaire soutient l'engagement dans la durée.

E. Montrer un impact concret. Si les résultats ne sont pas visibles, la frustration ou l'apathie s'installent. C'est pourquoi nous devons fixer des objectifs modestes et tangibles ; des changements mesurables (même s'ils sont modestes), tout en mettant en place une systématisation et une communication solides des résultats : « *Nous avons fait cela et cela a changé quelque chose* » est plus percutant que n'importe quelle théorie.

F. Intégrer le langage et la culture des jeunes (art, styles et significations). Si le langage ne parle pas aux jeunes, le message ne passe pas. C'est pourquoi il est important d'utiliser les réseaux sociaux, l'art, la musique, l'audiovisuel ; des récits proches et des témoignages (histoires réelles, témoignages) ; des espaces créatifs. Il ne s'agit pas seulement d'adapter le contenu, mais aussi la forme.

G. Former à partir du conflit (ne pas l'éviter). Les problématiques socio-environnementales impliquent des tensions réelles. Pour cela, nous disposons de diverses stratégies d'approche et de discussion comme des débats sur la consommation, les inégalités, le pouvoir ; l'analyse critique de la réalité ; des espaces sûrs pour exprimer son désaccord. Cela développe l'esprit critique et un engagement authentique.

H. Cohérence institutionnelle. Si l'institution dit une chose et en fait une autre, elle perd sa crédibilité. Il est nécessaire de mettre en place des pratiques concrètes qui se traduisent par des améliorations tangibles au sein même de la communauté de référence (réduction des déchets, utilisation responsable des ressources), de promouvoir le témoignage des éducateurs et éducatrices ; de prendre des décisions institutionnelles cohérentes. Sans cohérence, il n'y a pas d'autorité morale.

De nos jours, les jeunes ont davantage de dystopies dans leur tête et sur leurs appareils mobiles que d'utopies enthousiasmantes. Cependant, lorsqu'une jeunesse n'a pas le désir de transformer le monde, il est inévitable qu'elle préfère l'explosion d'un chaos final qui lui permette de croire à nouveau que tout prend fin, pour que quelque chose d'autre commence. C'est ce que disait Erich Fromm, il y a de nombreuses années, dans son ouvrage oublié « *L'homme survivra-t-il ?* » (un texte qui analysait la politique de la Guerre froide et la psychologie collective qui prévalait dans l'Europe d'après-guerre). Les changements sont nécessaires, mais s'ils ne sont pas progressifs, coordonnés et planifiés, ils deviennent chaotiques, disruptifs et violents. Et le triomphe du capitalisme hyperlibéral a clairement montré que, selon les dires d'un autocrate déifié : liberté et démocratie ne font pas bon ménage. Bien sûr, selon cette conception, si les gens veulent être libres, ils doivent abolir la démocratie (qui gouvernera alors le destin du monde ?), et s'ils acceptent de vivre en démocratie, ils devront renoncer à leur liberté (cela signifie-t-il que nous confondrons inexorablement liberté et anarchie ?). Pendant ce temps, au milieu de toute cette confusion démobilisatrice et extrémiste, s'ajoutent sans cesse des scènes de fin du monde, de bataille finale, d'extermination de l'autre. Les jeunes savent bien mieux ce qu'ils NE veulent PAS, ce

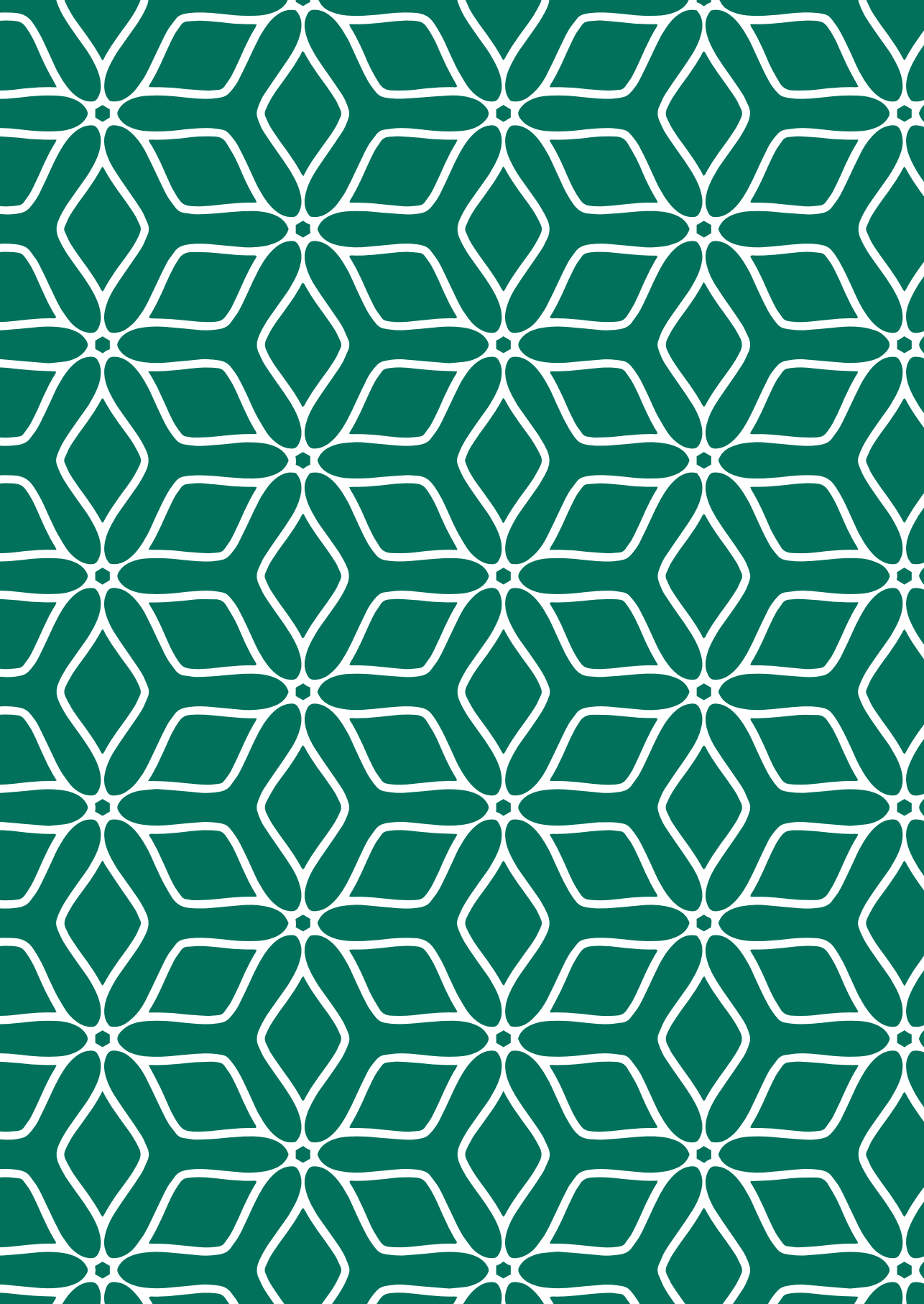
qui NE se passera PAS, ce qui NE doit PAS continuer... que ce qu'ils désirent, veulent ou ont besoin.

L'éducation environnementale devra recréer des scénarios où les utopies redeviennent possibles, où nous aspirons à nouveau à un monde meilleur, où le témoignage existentiel de tant de communautés et de personnes mobilise les volontés, et où la création et les êtres humains se remplissent à nouveau de Dieu, voient à nouveau des éclats du divin chez les autres (racine du mot « s'enthousiasmer »).

Reprenons les termes mêmes de la première encyclique sur l'environnement de l'histoire de l'Église, *Laudato si'* : « Il n'y a pas deux crises séparées, l'une environnementale et l'autre sociale, mais une seule et complexe crise socio-environnementale. » (n° 139), car « tout est lié » (*Laudato si'*, 91). C'est pourquoi « l'éducation à l'environnement a élargi ses objectifs... elle tend à inclure une critique des “mythes” de la modernité » (*Laudato si'*, 210). Et sans aucun doute, « Il n'y aura pas de nouvelle relation avec la nature sans un être humain nouveau » (*Laudato si'*, 118).

« *Il est trop tard pour être pessimiste* »
(Yann Arthus-Bertrand. Documentaire *Home*, 2005)

[illegible]





**Frères des
Écoles
Chrétiennes**



lasalleorg

www.lasalle.org

ISBN: 978-88-99383-53-4