

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM
ANNO LVI • SETTEMBRE/DICEMBRE 2018

DOSSIER
TEMPI E SPAZI PER EDUCARE

2018/3
RSE

COMITATO DI DIREZIONE

PINA DEL CORE
MARCELLA FARINA
MARIA ANTONIA CHINELLO
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
MARIA SPÓLNİK

COMITATO SCIENTIFICO

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)
MARIAN NOWAK (POLAND)
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)
MICHELE PELLERREY (ITALIA)
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

COMITATO DI REDAZIONE

ELIANE ANSCHAU PETRI
CETTINA CACCIATO INSILLA
PIERA CAVAGLIÀ
HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARIA ANTONIA CHINELLO
SYLWIA CIEŻKOWSKA
PINA DEL CORE
ALBERTINE ILUNGA NKULU
MARCELLA FARINA
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS
MARIA KO HA FONG
RACHELE LANFRANCHI
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
ANTONELLA MENEGHETTI
ENRICA OTTONE
MICHAELA PITTEROVÀ
PIERA RUFFINATTO
MARTHA SÉIDE
ROSANGELA SIBOLDI
ALESSANDRA SMERILLI
MARIA TERESA SPIGA
MARIA SPÓLNİK
MILENA STEVANI

DIRETTORE RESPONSABILE

MARIA ANTONIA CHINELLO

COORDINATORE SCIENTIFICO

MARCELLA FARINA

SEGRETARIA DI REDAZIONE

RACHELE LANFRANCHI

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"AUXILIUM" DI ROMA

DIREZIONE

Via Cremolino 141
00166 Roma

Tel. 06.6157201
Fax 06.615720248

E-mail
rivista@pfse-auxilium.org
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet
<http://rivista.pfse-auxilium.org/>

Informativa GDPR 2016/679

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, accesso, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA
ALLA UNIONE STAMPA
PERIODICA
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione
e stampa
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LVI NUMERO 3 • SETTEMBRE/DICEMBRE 2018

Poste Italiane Spa
Sped. in abb. postale d.l. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



DOSSIER

TEMPI E SPAZI DELL'EDUCARE

Times and places for educating

Introduzione al Dossier

Introduction to the Dossier

Martha Séide

314-316

In cammino oltre la competenza

Beyond competence

Giorgio Chiosso

317-329

**Il futuro della rete: educazione
e cittadinanza digitale**

The future of the network: education and digital citizenship

Pier Cesare Rivoltella

330-339

**Education à la participation civile par les droits
de l'homme et la recherche du bien commun**

Education to civil participation reflecting on human rights and the search for the common good

Philippe Richard

340-356

**Il recupero della categoria temporale
in educazione: una considerazione pedagogica
a partire da una riflessione****di J. Domènech Francesch**Recovery of the temporal category in education:
a pedagogical consideration starting
from a reflection by J. Domènech Francesch*Theodora Alloumbe - Piera Ruffinatto*

357-373

**Discernere per vivere bene il proprio tempo.
Proposta educativa alla luce degli
orientamenti pastorali di papa Francesco**

Discerning how to live in your time well.

Educational proposal in the light of the pastoral guidelines of papa Francesco <i>Martha Séide</i>	374-391
---	---------

SISTEMA PREVENTIVO OGGI

Giovanni Battista Montini - Paolo VI e la Famiglia Salesiana.

Scommessa sulle risorse della pedagogia salesiana

John Baptist Montini - Paul VI and the Salesian Family. Confidence in the resourcefulness of salesian pedagogy

<i>Rachele Lanfranchi</i>	394-412
---------------------------	---------

ALTRI STUDI

Co-costruttori di una nuova creazione: la pedagogia nella prevenzione del disagio dei presbiteri di area Sud Americana

Co-builders of a new creation: research for pedagogical motives n an institutional intervention for the prevention of disability in priests/religious

<i>Elvira Lozupone</i>	414-435
------------------------	---------

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e segnalazioni	438-465
Libri ricevuti	466-467
Indice dell'annata 2018	470-478
Norme per i collaboratori della Rivista	480-481

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

DOSSIER
TEMPI E SPAZI DELL'EDUCARE

RSE

ÉDUCATION À LA PARTICIPATION CIVILE PAR LES DROITS DE L'HOMME ET LA RECHERCHE DU BIEN COMMUN

EDUCATION TO CIVIL PARTICIPATION REFLECTING ON HUMAN RIGHTS AND THE SEARCH FOR THE COMMON GOOD

PHILIPPE RICHARD¹

Introduction

Le discours des droits de l'homme peut être compris comme un discours théorique issu du siècle des Lumières. En réalité, le discours des droits de l'homme représente plus largement un langage commun à l'humanité qui s'exprime depuis des siècles, et qui prend racine dans la constatation des drames humains, individuels et collectifs, expérimentés par l'humanité au fil de son histoire. Il y a d'abord la commission d'un crime, puis le constat de l'horreur associé à la commission de ce crime, et enfin une réponse théorique qui prend la forme d'un engagement de ne plus commettre ou d'interdire.

Cet engagement ne peut produire ses effets qu'à la condition de la participation active de tous les acteurs à la prévention du crime et à la protection des populations. Au premier rang, on trouve les États, qui s'engagent à traduire dans leur droit interne les résolutions et les normes prises au niveau international. Malheureusement, nous savons par expérience que les

États ne respectent pas leurs engagements. Il appartient donc aux citoyens des États de prendre le relais et d'engager la lutte pour le respect des droits et le renforcement des normes, au fur et à mesure que l'on constate de nouveaux drames. C'est à cet instant que l'éducation, en tant que droit de l'homme, prend toute sa place. L'éducation représente le processus le plus abouti pour faire prendre conscience des dangers et favoriser la participation de chacun à la construction d'un ordre de paix et de justice internationale tel que les présents droits et libertés de chacun puissent être mis en œuvre (article 28 de la Déclaration Universelle des droits de l'homme). Dans cet article, nous commencerons par établir le lien entre éducation et droit (1).

Puis nous verrons comment les droits de l'homme nous donnent un enseignement précieux pour construire l'avenir (2). Un enseignement d'autant plus fort qu'il s'enracine dans un système de droits indivisibles les uns des autres (3). Ainsi, il s'agit petit à petit de passer d'un droit à l'édu-

cation à l'éducation aux droits (4), selon certaines conditions (5). «Eduquer à» évoque une double responsabilité: tout d'abord, éduquer au bien commun (6), puis éduquer à la participation civile (7). Enfin, nous poserons la question spécifique de l'impact de la digitalisation sur l'ensemble de ces processus (8).

1. Éducation et droit: quel lien?

La première question qui nous préoccupe en commençant ce travail est celle de penser l'éducation dans son rapport au droit. Pour ce faire, nous devons nous livrer à un essai de clarification, afin de mieux appréhender l'objet «éducation». L'éducation peut tout d'abord être pensée en terme global ou de *système*, c'est-à-dire en termes d'une institution, qui possède ses structures et produit ses normes, reproductibles d'une génération à l'autre, qui sont à transmettre pour la survie même de la société. Elle peut également être pensée dans le cadre d'une relation à l'individu: on fait alors référence à l'action d'élever, de développer ses facultés physiques, intellectuelles et morales. Un troisième sens du concept d'éducation évoque le processus d'éduquer lui-même. Salim Daccache fait remarquer que «ce processus, lorsqu'il s'agit du processus scolaire, établit une relation avec le contenu de l'éducation».² Enfin, éducation peut renvoyer aux programmes et aux contenus des disciplines enseignées. D'une manière générale, l'éducation n'est ni plus ni moins que l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un

adolescent, ou encore de la mise en œuvre de moyens aptes à transmettre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu.

Un champ de définition aussi large n'aide pas le juriste à avancer.

Tout au plus lui permet-il de penser l'éducation comme une somme d'actions reliées au développement personnel d'un individu, et orientées dans un processus d'échange entre des acteurs «élevant» ou «formant» et des acteurs «apprenants». De ce fait, le regard se portera davantage sur les «situations» et les «transactions», que l'on observera attentivement, afin de vérifier comment celles-ci sont ou non créatrices de droits et d'obligations, tant sur un plan individuel que sociétal.

Si l'on veut de prime abord relier le concept «éducation» au droit, il convient d'évoquer l'éducation, non pas comme un processus *ex-nihilo*, mais comme une activité produite au sein d'une situation particulière, «*la situation d'éducation*», dans le sens proposé par Gaston Mialaret.³ La mise en situation permet en effet d'observer le fonctionnement transactionnel, donc conventionnel de l'éducation. Ainsi située, l'éducation se traduit en la production d'une prestation qualifiable et quantifiable, en la définition d'un contenu, d'objectifs à atteindre, de moyens à mobiliser, d'un échange, sans oublier la désignation d'acteurs et le régime de la responsabilité qui s'attache à chacun d'entre eux, bref tous les ingrédients pour reconnaître une réalité

RIASSUNTO

L'educazione è un processo di trasmissione di conoscenze e di valori, ma è anche un diritto umano. Siccome i diritti umani assumono pienamente la loro materialità giuridica, l'educazione diventa un autentico oggetto di diritto.

Occorre considerare il diritto all'educazione associandolo in modo indivisibile all'insieme degli altri diritti dell'uomo. Così si tratta di interrogarsi su come gli altri diritti umani interpellano il diritto all'educazione: che cosa esigono?

Che cosa vogliono ottenere dal diritto all'educazione? Se i diritti umani rappresentano la "*memoria pericolosa*" dell'umanità, è possibile stabilire la relazione tra educazione e diritti umani in quanto l'educazione è capace di portare avanti l'idea di un futuro liberato dai pericoli sperimentati nella storia.

In queste condizioni, a che cosa si deve educare?

Pensare in termini di "educare a" permette di costruire un discorso autentico dell'universalità dei diritti umani a partire dal bene comune, evocando l'importanza della responsabilità individuale e collettiva di fronte ai pericoli che minacciano l'umanità. Tale responsabilità riporta alla partecipazione di ciascuno per rendere effettivi i diritti umani.

Occorre educare continuamente a questa partecipazione dato che l'educazione può salvare il mondo.

Parole chiave

Educazione, diritto, diritti umani, educazione alla partecipazione civile, bene comune.

SUMMARY

Education is a process transmitting knowledge and values, but it is also a human right.

As human rights assume their juridical materiality, education becomes a genuine object of law. The right to education must be considered by associating it in an indivisible way with all other human rights. It is a matter then of seeing how other human rights challenge the right to education: what do they demand? What do they want to get from the right to education?

If human rights represent the "dangerous memory" of humanity, it is possible to establish a relationship between education and human rights as education capable of carrying forward the idea of a future freed from the dangers experienced in history. Under these conditions, to what should you educate?

Thinking in terms of "educating" allows us to build a real discourse on the universality of human rights starting from the common good, evoking the importance of individual and collective responsibility in the face of the dangers that threaten humanity. This responsibility refers to everyone's participation to make human rights effective. We need to continuously educate ourselves to

this participation since education can save the world.

Key words

Education, rights, human rights, education to civil participation, common good.

SOMMAIRE

L'éducation est un processus de transmission de connaissances et de valeurs, mais elle est aussi un *droit* de l'homme. Puisque les droits de l'homme assument pleinement leur matérialité juridique, l'éducation devient un véritable objet de droit. Il convient de considérer le droit à l'éducation en l'associant de manière indivisible à l'ensemble des autres droits de l'homme.

Ainsi, il s'agit de s'interroger sur le fait de savoir comment les autres droits de l'homme (les droits civils et politiques et les droits économiques sociaux et culturels) interpellent le droit à l'éducation : qu'exigent-ils de ce droit ?

Que souhaitent-ils obtenir du droit à l'éducation pour leur propre profit ? Si les droits de l'homme représentent la *mémoire dangereuse* de l'humanité, il devient possible de fonder le lien entre éducation et droits de l'homme sur le fait que l'éducation puisse porter l'idée d'un avenir, débarrassé des dangers expérimentés au cours de l'histoire.

Dans ces conditions à quoi s'agit-il d'éduquer ? Penser en terme «éduquer à» permet de construire un authentique discours de l'universalité

des droits de l'homme à partir de la question du bien commun, question qui évoque parfaitement les contours d'une responsabilité individuelle et collective face aux dangers qui menacent l'humanité.

Une telle responsabilité nous ramène à la participation de chacun à la mise en œuvre des droits de l'homme. Il faut donc éduquer sans cesse à cette participation, parce que l'éducation peut sauver le monde.

Mots clés

Education, droit, droits de l'homme, éducation aux droits, éducation à la participation civile, bien commun.

RESUMEN

La educación es un proceso de transmisión de conocimientos y valores, pero también es un derecho humano. Como los derechos humanos asumen plenamente su materialidad jurídica, la educación se convierte en un verdadero objeto de derecho.

El derecho a la educación debe considerarse asociándolo de manera indivisible a todos los demás derechos humanos. De esta manera, se trata de interrogarse sobre cómo otros derechos humanos interpelan el derecho a la educación: ¿Qué exigen? ¿Qué quieren obtener del derecho a la educación?

Si los derechos humanos representan la "*memoria peligrosa*" de la humanidad, es posible establecer la relación entre educación y derechos humanos, ya que la educación

es capaz de llevar adelante la idea de un futuro libre de los peligros experimentados en la historia. Bajo estas condiciones, ¿a qué se debe educar? Pensar en términos de “educar” nos permite construir un discurso genuino sobre la universalidad de los derechos humanos a partir del bien común, evocando la importancia de la responsabilidad individual y colectiva frente a los peligros que amenazan a la humanidad.

Esta responsabilidad se refiere a la participación de cada uno para hacer efectivos los derechos humanos. Es necesario educar continuamente a esta participación, ya que la educación puede salvar al mundo.

Palabras Clave

Educación, derecho, derechos humanos, educación a la participación civil, bien común.

qui relève du droit. L'éducation peut donc être pensée dans un système de droits et d'obligations, générateur de responsabilité, développant ses propres procédures de régulation.

Pour autant qu'il faille prendre toute la mesure de cette affirmation, celle-ci a au moins le mérite de nous plonger immédiatement dans la relation de l'éducation à l'être humain.

Si, pour paraphraser Jean Bodin,⁴ il n'y a d'éducation que d'hommes, alors il n'est pas étonnant que l'on ait fini par considérer que l'éducation constituait un droit de l'homme, reconnu par la communauté internationale et formulé dans de nombreux instruments internationaux. De fait, l'éducation a bien, en tant qu'activité d'élévation de la personne humaine, vocation à l'universalité. Elle représente une «activité commune à l'humanité». C'est donc tout naturellement qu'elle est devenue l'objet d'un droit de l'homme à caractère universel.

L'Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme proclame en effet que «toute personne a droit à l'éducation», et que «l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales».⁵ Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 consacre deux articles au droit à l'éducation, les articles 13 et 14. L'article 13, qui est la disposition la plus longue du Pacte, représente la norme du droit international relatif

aux droits de l'homme la plus large par sa portée et la plus détaillée en ce qui concerne l'éducation.

Grâce à cette introduction du droit international des droits de l'homme dans la problématique de l'éducation, nous pouvons affirmer que l'éducation demeure bel et bien un droit à conquérir, quel que soit le niveau de développement des sociétés à travers le monde. Cela signifie que l'éducation est reconnue par la communauté internationale comme une revendication humaniste légitime au même titre que tous les autres droits de l'homme déclarés par le texte de 1948, tels que confirmés par les instruments ultérieurs du droit international des droits de l'homme, tant sur le plan universel que régional.

Rappelons que l'éducation est même récemment devenue un Objectif de Développement Durable (ODD) selon la volonté des Nations unies.⁶ C'est peu dire! Ainsi, et au-delà des seuls droits de l'homme, le concept d'éducation semble s'élargir à celui de développement humain. Il en devient même un élément constitutif.

C'est au moins ce qu'il faut entendre d'un travail épistémologique autour des sciences de l'éducation, les chercheurs en sciences de l'éducation, considérant que ce domaine scientifique est devenu celui du développement humain. Le droit va devoir, comme c'est toujours le cas, s'adapter à cette évolution, et rechercher les éléments constitutifs de ce concept de développement humain, ainsi que son rapport au droit.

2. Les droits de l'homme, mémoire dangereuse de l'humanité.

Quel enseignement pour construire l'avenir?

L'éducation s'observe dans une longue histoire, qui se confond elle-même avec l'histoire de l'humanité. Le droit étant toujours le produit d'une histoire, l'évocation de l'histoire de l'éducation permet donc de préciser l'origine de la revendication et des différentes formulations qu'elle a revêtue à travers le temps et l'espace. En effet, l'éducation n'est pas un concept linéaire et définitivement établi à travers les siècles, et à travers les espaces sociétaux.

L'éducation, représentée comme un droit de l'homme, vient donc contribuer à la définition de la mémoire dangereuse de l'humanité, au sens où les droits de l'homme peuvent être confondus avec une telle mémoire. En effet, l'évolution d'une pensée humaniste telle qu'elle résulte de la conception à travers le temps et l'espace des droits de l'homme, s'est notamment faite en relation avec l'évocation des drames imposés à l'humanité au fur et à mesure de l'histoire. C'est ce qui fait dire au philosophe burundais Melchior Mbonimpa que le langage des droits humains ne serait qu'une «*mémoire dangereuse de l'humanité*».⁷ Selon lui, «*la mémoire dangereuse est utilitaire: elle véhicule un enseignement. On ne se souvient pas pour le simple plaisir de se souvenir, et on ne se souvient pas de n'importe quoi (...). Seule la leçon à tirer des histoires racontées est décisive. Et la leçon se condense dans un*

interdit». ⁸ Si l'on doit associer le droit à l'éducation à la mémoire dangereuse de l'humanité par le biais du langage des droits de l'homme, c'est pour reconnaître que le manque d'éducation, l'illettrisme, l'analphabétisme, etc., ont contribué, à travers le temps et l'espace, à produire des éléments de la mémoire dangereuse de l'humanité.

C'est aussi pour préciser que cette mémoire dangereuse représente un «enseignement», qui justifie à lui seul un droit à l'éducation: l'éducation à la mémoire dangereuse.

Ainsi, si les droits de l'homme représentent «la leçon à tirer de l'histoire», ils représentent surtout une proposition de réponse à «caractère universel» à donner pour que l'histoire ne se renouvelle pas. Ils peuvent pleinement jouer ce rôle, parce qu'ils sont du droit matériel, c'est-à-dire un «*ensemble des règles et de normes générales qui régissent des rapports entre les individus et les États (...) et définissent des droits et des prérogatives ainsi que ce qui est obligatoire, autorisé ou interdit*». ⁹ De ce fait, ils sont théoriquement applicables et leur violation sanctionnable. Y compris pour ce qui se rapporte au droit à l'éducation. En effet, l'éducation, en tant que droit de l'homme, se trouve directement reliée aux bénéfices induits par son rapport au droit (principe du contrat, ...), et se trouve gouvernée par le rapport droit/obligation. Ainsi, on peut commencer à évoquer une juridisation de l'éducation, et penser les contours d'actions judiciaires envers les États qui ne respectent pas

leurs obligations en matière d'éducation. C'est ce que l'on peut, par exemple, déjà constater dans la jurisprudence du Conseil de l'Europe. ¹⁰

3. Le droit à l'éducation selon le principe d'indivisibilité des droits

Il apparaît clairement que les droits de l'homme sont solidaires et indivisibles. Cela signifie que l'on ne peut «choisir» dans la liste des droits proclamés ceux que l'on préfère mettre en œuvre. Ils sont réputés indivisibles. Aucun État ne peut s'affranchir de ce principe d'indivisibilité. Certes les droits de l'homme ne sont pas tous de même nature ou de même type: certains sont de nature civile et politique. D'autres sont de nature économique, sociale ou culturelle. Leurs caractéristiques juridiques ne sont pas identiques. Certains droits sont directement revendicables par un individu alors que d'autres ne le sont pas, parce qu'ils représentent des droits collectifs. Toutefois, «l'affirmation de l'indivisibilité de principe entre les divers types de droit ne doit pas nous faire ignorer que l'appréhension et la mise en œuvre des droits économiques et sociaux posent à une société des problèmes très différents de ceux posés par les droits civils. Nier cette différence reviendrait à vouloir appliquer à des besoins spécifiques des règles qui leur sont étrangères», nous explique Guy Aurenche. ¹¹ Nonobstant cette réserve, le principe d'indivisibilité constitue bel et bien le soubassement intellectuel, moral et philosophique du discours des droits de l'homme. Il s'ex-

plique par l'interaction que les droits jouent les uns sur les autres d'une part, et sur le type de société qu'ils entendent promouvoir d'autre part. Par exemple, le droit à l'éducation ne peut exister sans la reconnaissance de la liberté d'expression ou de la liberté de pensée ou de croyance. C'est ce qu'exprime le principe de la liberté pédagogique ou celui de la liberté des parents de choisir tel ou tel type d'éducation pour leurs enfants. De la même manière le droit à la liberté individuelle ne peut valablement être revendiquée que lorsque des individus sont éduqués au contenu et surtout aux limites de l'expression de cette même liberté. Exprimer l'indivisibilité des droits de l'homme dans le rapport au type de société peut ouvrir la porte au débat sur l'universalité de ces mêmes droits. Cette question n'est pas l'objet direct de notre réflexion, mais elle demeure prégnante lorsque l'on parle d'éducation. Nous avons écrit plus haut que nous devons croiser de manière transversale les conceptions, les modes de vie, les acteurs et les choix pédagogiques qui produisent les situations éducatives tout au long de l'histoire. Comme nous le dit si bien Alain Kerlan, l'éducation est «chose sociale, pratique sociale, travail de la société sur elle-même».¹² Ainsi la reconnaissance des droits de l'homme dans une société donnée, à un instant de son histoire, représente un processus lent de transformation de la société à travers le temps et l'espace. Dans une société traditionnelle, au

sein de laquelle l'éducation se confond avec le processus d'initiation «imposé» à tous les membres du groupe, la relation à la liberté individuelle ne se pose pas, puisque le groupe demeure l'acteur principal de la vie sociale. Au contraire, dans une société fortement digitalisée capable d'offrir l'auto éducation à tout un chacun, le principe de liberté individuelle est poussé à son paroxysme, puisque chacun peut, voire doit accéder à tout. En reprenant la proposition de Mialaret de ne retenir que des «situations d'éducation», on peut alors inscrire l'indivisibilité des droits de l'homme comme un résultat à atteindre et non plus seulement comme un principe posé. Ainsi, chaque situation d'éducation génère, à travers le temps et l'espace, un ou plusieurs éléments producteurs de la dynamique des droits de l'homme, ce qui permet de faire avancer progressivement l'humanité toute entière vers l'ordre de paix et de justice internationale, à un rythme différent selon les sociétés.

4. Passer du droit à l'éducation à l'éducation au droit

Le droit à l'éducation apparaît à la fin du catalogue des droits de l'homme proclamé en 1948. C'est à la fois étrange et naturel. Étrange si l'on considère que placer en dernier le droit à l'éducation d'une proclamation indiquerait une hiérarchie des droits au sein de cette proclamation. Dans ce cas, le droit à l'éducation serait bien dévalorisé! Naturel si l'on se réfère au principe d'indivisibilité, et si l'on peut affirmer que le droit à l'éducation ne serait que la clé de voûte

de l'ensemble de la proclamation. Nous retenons cette dernière affirmation. L'ensemble des droits de l'homme interpelle le droit à l'éducation. Ils le considèrent comme un commencement. Au commencement était l'éducation, si l'on veut paraphraser l'Évangéliste Jean (cf *Jn* 1,1). L'éducation ne peut être comprise que dans le cadre d'un contrat social éducatif permettant l'émergence d'une société au sein de laquelle un individu va apprendre, et donc connaître, les droits et obligations qui le concernent. L'éducation représente tout à la fois un processus d'apprentissage de la vie en société, de socialisation primaire et de construction de la citoyenneté.

C'est déjà ce que disait Jean-Jacques Rousseau dans *l'Émile*, à savoir que l'éducation doit réconcilier l'estime de soi naturelle et la nécessité de vivre au milieu des autres, dans une société civilisée, et permettre d'être à la fois *homme* et *citoyen*.

Toute l'histoire moderne de l'éducation est déterminée par cette nécessité selon laquelle elle ne peut être autre chose qu'un outil de socialisation autour d'un projet politique. Ainsi, l'ensemble des droits de l'homme, en tant que projet politique, exige que l'éducation devienne une «obligation» constitutive de «droits», c'est-à-dire d'eux-mêmes.

L'éducation est non seulement un droit accordé à chacun, mais elle est une obligation collective permettant d'atteindre un niveau de conscience suffisant pour que les autres droits soient reconnus et pleinement mis

en œuvre, pour le bénéfice de tous. C'est la raison pour laquelle, en échange, les autres droits prévoient une obligation d'ériger l'éducation en droit. On passe ainsi du *droit à l'éducation*, comme un objet individualisable «reconnu», au sens qualitatif, à *l'éducation au droit*, comme un processus dialectique, comme une marche de la pensée reconnaissant le caractère inséparable des propositions contradictoires issues de différents droits. «Eduquer à» prend plus d'importance que «le droit d'être éduqué». Le droit demeure dans l'ordre de la revendication, alors que l'éducation relève de la stratégie de mise en œuvre.

5. Éduquer au droit, à quelles conditions?

Si l'on veut donner une réponse à cette question, il faut revenir sur le sens du concept «éducation». L'éducation est un processus qui se décline en plusieurs réalités. Le terme éducation *largo sensu* renvoie immédiatement, dans la langue française, à deux autres concepts: celui d'«enseignement» ou d'«instruction» d'une part et à celui d'«éducation» *stricto sensu* d'autre part. On peut également renvoyer le terme d'éducation à un troisième concept, celui d'«initiation». *L'instruction* ou enseignement représente un processus cognitif, qui peut se définir comme l'action de communiquer un ensemble de connaissances théoriques ou pratiques à un élève. L'éducation, pris dans son sens strict, signifie quant à elle, l'action de communiquer la connaissance et la pratique des bonnes manières, des

usages de la société, du savoir-vivre. Elle est la transmission par les adultes de la culture nécessaire à l'intégration sociale.

Quant à l'*initiation*, elle signifie, selon Arnold Van Gennep, un rite de passage qui prend place dans tout un ensemble organisé, allant des rites de la naissance à ceux de la mort, que l'on ne peut comprendre que si on les situe dans cette totalité.¹³

Le regretté Pierre Gire, évoquant le lien enseignement-éducation en terme de «dynamisme d'humanisation», explique quant à lui que «l'enseignement, parce qu'il implique des sujets dans son effectivité, parce qu'il s'appuie sur une relation pédagogique, parce qu'il agit sur les potentialités de l'être humain, demeure inséparable de l'éducation, quoiqu'il se distingue d'elle par son objectif de nature spécifiquement cognitive».¹⁴

Une telle distinction permet de poser la question des objectifs – les fameuses «finalités» – que les sociétés se donnent en matière d'éducation. Vaste question, jamais véritablement tranchée, que pose Christiane Gohier, de l'Université du Québec à Montréal: «Le savoir devrait-il être instrumental, et servir d'autres fins que lui-même, en étant utile à son détenteur aussi bien qu'à la société pour laquelle il devient une ressource nécessaire? Devrait-il au contraire être "fondamental" et transmettre un patrimoine culturel qui se situe au-delà de contingences pas trop mouvantes et inscrire l'individu dans une tradition pour qu'il puisse inventer un futur ancré dans le passé? Ou encore devrait-il être cen-

tré sur la personne et son plein épanouissement par le développement de toutes ses potentialités, comme le veut l'humanisme contemporain? Pour en faire un être libre?».¹⁵

Si l'on revient à la dynamique des droits de l'homme, on dira qu'éducation et instruction sont deux processus inséparables: il s'agit d'instruire un individu, en lui donnant la possibilité de lire, écrire, calculer et surtout de penser le monde de manière intelligente. De lui permettre de construire sa représentation du monde à partir de laquelle il va se penser en tant qu'individu et membre d'un groupe. Mais il s'agit également de l'éduquer aux valeurs universelles que propose le langage des droits de l'homme, parce que ces valeurs posent le cadre moral de l'action politique au niveau interne et international.

Il va donc falloir s'attarder sur une forme d'éducation éthique, appliquée aux droits de l'homme, qui se nourrit des bénéfiques de l'instruction: éduquer aux droits de l'homme, éduquer à la citoyenneté, éduquer au dialogue, éduquer à l'humanisme solidaire, éduquer au développement durable.

Le Conseil de l'Europe s'est depuis longtemps engagé dans ce processus de l'éducation à la citoyenneté. En 2010, il a notamment publié une Charte, la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme.¹⁶ La doctrine sociale de l'Église elle-même a développé l'idée d'une éducation à l'humanisme solidaire. On retrouve cela dans un document d'orientation récent publié

par la Congrégation pour l'éducation catholique.¹⁷ De nombreuses congrégations engagées dans le service éducatif ou d'organisations nationales en charge des écoles catholiques dans le monde travaillent également sur cette question de «Éduquer à», et proposent des pistes pédagogiques au sein de leur réseau. A titre d'exemple, nous pouvons citer l'excellent travail réalisé par le secrétariat français pour l'enseignement catholique (SGEC) sur la question de l'éducation au dialogue¹⁸ ou bien le document publié par le réseau lasallien intitulé «*Parcours d'éducation à la justice, au service et à l'engagement*».¹⁹

6. Éduquer à la recherche du bien commun

Comme il est écrit dans le document du SGEC précité, «la recherche du bien commun est au centre des enjeux éducatifs qui doivent être portés par l'école catholique».²⁰

On pourrait certainement penser de manière plus large, et supprimer l'adjectif *catholique*... Mais il est bon de constater que l'école catholique s'engage en fonction de sa mission prophétique. Elle doit montrer le chemin. Il s'agit d'une contribution forte aux ODD, soutenue par la parole engageante qu'est *Laudato Si*.²¹

En ce sens, elle ne fait pas autre chose que de repenser l'éducation au profit d'un bien commun global. C'est à quoi l'UNESCO nous invite: «Quelle est l'éducation dont nous avons besoin pour le 21^e siècle? [...] L'éducation est la clé pour mener tout travail de réalisation des ODD. Il faut avoir une vision humaniste de

l'éducation comme l'expression d'un bien commun essentiel».²²

Jean-Yves Naudet, grand spécialiste de la doctrine sociale de l'Église, nous aide à mieux comprendre cette notion du bien commun.

Il nous rappelle tout d'abord que «Jean XXIII le définit comme "l'ensemble des conditions sociales permettant à la personne d'atteindre mieux et plus facilement son plein épanouissement"».²³ Vatican II apportera *une définition plus complète* en précisant qu'il s'agit de «l'ensemble des conditions sociales qui permettent tant aux groupes qu'à chacun de leurs membres d'atteindre leur perfection d'une façon plus totale et plus aisée».²⁴

«Le bien commun», poursuit-il, «a pour but véritable l'épanouissement intégral des personnes et des groupes. Il doit donc viser leur développement matériel, moral et spirituel. Ce principe est vraiment au cœur de la doctrine sociale de l'Église et c'est même, d'une certaine façon, son premier principe».²⁵

Enfin, Jean-Yves Naudet nous rappelle que «pour parvenir au bien commun, un certain nombre de conditions sociales sont requises, en rapport avec les principes de la doctrine sociale de l'Église : on doit favoriser la liberté responsable par l'éducation, le principe de subsidiarité, l'exercice de la solidarité assurant un revenu décent à chacun, et avoir le souci des générations futures. Enfin, le bien commun a aussi une dimension spirituelle fondamentale, comme le soulignait saint Thomas d'Aquin».²⁶

En reprenant ces propositions, nous constatons combien le discours sur le bien commun prend racine dans celui des droits de l'homme. Il a l'avantage de nous faire progresser sur la question de l'universalité de ces droits. En effet, il met en valeur le processus de développement matériel moral et spirituel de chaque personne et de chaque groupe, processus qui ne connaît aucune frontière ni aucune barrière culturelle linguistique ou religieuse. Seules comptent les conditions de ce processus de développement: favoriser l'exercice d'une liberté responsable l'exercice de la solidarité, ainsi que le respect des générations futures. C'est la clé de lecture de l'Encyclique *Laudato Si*.

Dans cette perspective, l'éducation est évidemment convoquée pour jouer un rôle majeur. Mais pas seulement l'éducation formelle (enseignement organisé et dispensé à l'école). Il faut aussi convoquer l'éducation non formelle et même informelle. C'est le sens d'initiatives comme *Design for Change*, dont s'est inspiré l'OIEC dans son projet «*Je peux*».²⁷ Cette proposition dépasse toutes les barrières culturelles, linguistiques, religieuses, idéologiques.

Il s'agit seulement de permettre à des jeunes de tout pays, de tout continent, de toute religion, de se rassembler sur quelques principes simples d'humanité, reliés à la construction du bien commun ou de ce que le Pape François nomme la Maison commune. L'idée est de promouvoir une véritable théorie du changement, à vocation universelle, inspirée par une res-

ponsabilisation de chaque être humain en faveur des objectifs d'un humanisme solidaire et d'une civilisation de l'amour.

On peut parfaitement illustrer cela en évoquant le plan stratégique des sœurs du Bon Pasteur à Kolwezi, (Congo), intitulé «Théorie du changement».²⁸ Ce plan vise à réduire la pauvreté, la fragmentation sociale, le faible état de droit, la violence sexiste dans le secteur de Kolwezi par un programme complet de développement communautaire, intégrant des modes de vie alternatifs, la protection sociale, l'éducation et le plaidoyer.

Le droit international des droits de l'homme a proposé des normes impératives devant limiter la toute-puissance des puissances publiques; le bien commun nous invite à penser le développement de manière morale et spirituelle à l'intérieur de ces garde-fous. Les droits de l'homme ont été «imposés» à l'humanité comme autant de *guidelines* nonobstant les écarts culturels de chaque société; le bien commun propose à chaque individu de devenir l'acteur de son développement et de celui de sa communauté. On passe petit à petit d'une forme de démocratie «imposée» à une forme de démocratie «participative». Il appartient à l'éducation d'accompagner ce processus.

Pour cela, l'éducation doit se transformer et s'adapter à cette nécessité. C'est ce que propose Marc Prensky lorsqu'il écrit que le monde a besoin d'un nouveau curriculum, c'est-à-dire de compétences pour penser, créer, relier et agir. C'est exactement le sens du projet «*Je peux*».²⁹

7. Éduquer à la participation civile développant le sens de responsabilité

La concept de responsabilité tient une place importante dans le droit, et ce n'est pas un hasard. L'obligation contractuelle de répondre de ses actes donne au droit toute sa force parce qu'il y a derrière le concept de responsabilité l'idée de la réparation. La réparation peut être matérielle, mais elle peut être immatérielle. Dans tous les cas, elle qualifie *a posteriori* une situation de «rupture», voire une déviance dans le fonctionnement d'une personne ou d'une institution. Cette rupture est immédiatement confrontée à la désignation d'une personne ou d'un groupe reconnu capable de répondre de ses actes. Cet aller-retour immédiat entre une situation de rupture et la reconnaissance d'une responsabilité associée à cette rupture permet de progresser, et d'inscrire la rupture au titre de la mémoire dangereuse. C'est sur ce principe que fonctionnent les assurances et que se font certains choix économiques. Par exemple, on peut décider de construire un rond-point à un croisement de routes en fonction du taux de morbidité de ce carrefour. Le taux de morbidité représente la mémoire dangereuse. Plus il y aura de morts à ce carrefour, plus vite s'imposera la dépense d'un équipement de prévention. Et plus on aura trainé à construire cet équipement et plus fortement on pourra désigner le responsable des accidents qui vont suivre.

Nous devons toutefois apprendre et éduquer au fait que la responsabilité

ne peut jamais être pensée en dehors de soi. «Je» suis, «Nous» sommes responsable(s) de mon frère, de la création, de la marche du monde, etc. C'est le sens d'un très beau texte publié par la Conférence des Evêques de France, en 2006, à l'occasion d'échéances électorales en France: *Qu'as-tu fait de ton frère?* En présentant ce document, Mgr Pontier écrivait: «à travers ce message, nous voulons réveiller le sens humain et spirituel de la fraternité. Pour cela, nous avons retenu cette interrogation fondamentale pour nous. La Bible s'ouvre rapidement sur cette question et, si aujourd'hui nous la redisons, c'est pour réveiller les consciences humaines dans une humanité où chacun est toujours tenté de penser à lui-même avant les autres. C'est une question fondatrice qui signifie: «Réveille en toi le sens de la fraternité». C'est tellement difficile de faire place aux idées et aux besoins de l'autre et pourtant, on devient humain les uns avec les autres, les uns pour les autres, jamais les uns contre les autres. Bien d'autres interrogations sous-tendent cette question: «Que fais-tu de cette démocratie? Que fais-tu de ton pays? Que fais-tu des autres pays? Que fais-tu de ta famille?»³⁰

Voilà si bien exprimé le sens de la responsabilité constructive, qui crée une véritable espérance au profit de l'humanité. La recherche du Bien commun est affaire de responsabilité. Elle est donc quelque part affaire de réparation: réparation des injustices, réparation des crimes de toutes les sortes qui traînent dans la

mémoire dangereuse de l'humanité depuis des siècles.

Dès lors, il convient de mieux observer notre monde et d'exercer une veille par rapport aux dangers qui nous guettent, afin de mieux exercer notre responsabilité individuelle et collective face à ces dangers. C'est ce qu'ont fait les rédacteurs de la Déclaration universelle des droits de l'homme. C'est ce que fait le Pape François en écrivant *Laudato Si*. C'est ce que font les éducateurs lorsqu'ils sensibilisent les jeunes générations aux dangers qui les guettent, et leur apprennent à changer de regard et à rechercher des solutions par eux-mêmes. C'est-à-dire en les éduquant à la responsabilité, qui rend capable de produire une réponse réparatrice pour le bénéfice de l'humanité toute entière.

8. Quelle participation dans un monde numérique?

Dans un tel contexte, une société fortement digitalisée représente à la fois un risque majeur mais aussi une chance. De manière générale, la digitalisation obéit à une dynamique particulière qui est celle de la virtualisation des sentiments et des relations, ce qui a pour effet d'éliminer le sentiment lui-même au profit de la seule situation «objectivée». Le risque de défragmentation entre le réel et le virtuel n'est donc pas écarté. Le meilleur exemple de cette affirmation peut être pris dans les jeux vidéo que les jeunes (et les moins jeunes!) et auxquels ils deviennent vite addicts. Dans le jeu vidéo on trouve souvent une représentation virtuelle de situa-

tions «dangereuses», comme la guerre, dans lesquelles les joueurs deviennent acteurs avec beaucoup de convictions. Puisque l'on est dans le jeu, l'aspect moral relié à la situation (par exemple, tuer le maximum d'ennemis) demeure très faible. Nous nous trouvons face à des simulateurs de «dangers» qui finissent par éliminer la dramatisation du danger, pour ne faire du danger qu'un épisode supplémentaire du jeu, un «objet». Les droits de l'homme disparaissent du paysage virtuel. Le risque est alors d'éliminer tout jugement du sujet, de nature éthique ou moral, et d'ouvrir un horizon de tous les possibles. Il y a beaucoup de travail à mener quand aux effets de la digitalisation, en lien avec la construction de la Maison commune. Par exemple, on peut se poser la question de savoir comment le jeu vidéo anticipe-t-il l'avenir environnemental? Les univers virtuels peuvent-ils contribuer à une sensibilité écologique? Profitent-ils de la dégradation de l'environnement pour proposer des sensations en voie de disparition? ³¹

Dans le même temps, la digitalisation peut aussi générer des effets positifs. De nombreux chercheurs, qui ont travaillé sur les jeux vidéos montrent combien la *gamisation* peut aussi conduire son utilisateur vers le sentiment, voire la transcendance. On a ainsi pu constater que certains joueurs retrouvaient le chemin du religieux à travers des situations virtuelles comme l'organisation de mariages virtuels entre avatars, alors même que le dispositif technique du jeu n'inclut pas

le statut de marié. Dans ce cas, «*le mariage serait donc de l'ordre du détournement du jeu par les joueurs* », nous explique Olivier Servais.³²

Un tel constat montre que la transcendance dépasse les frontières du réel pour aller se loger dans celles du virtuel. Il ne faut donc pas négliger la connaissance approfondie de ces jeux si l'on veut rejoindre les joueurs et répondre à leurs besoins de relations, de valeurs, de représentation du monde et bien sûr de sacré.

Ainsi, il apparaît tout à fait possible d'inverser les tendances des jeux et de proposer la virtualisation de valeurs et de dynamiques porteuses des principes d'humanité et de bien commun. De la même manière qu'un pilote de ligne apprend à s'affranchir de tous les risques liés au pilotage sur un simulateur de vol avant de prendre les commandes en réel.

De ce point l'expérience relatée par Olivier Servais, consistant à s'immerger pendant plus de trois ans dans le jeu est très utile: «à partir d'une immersion ethnographique de trois années (avril 2010 à avril 2013) au cœur de World of Warcraft, (...) j'ai exploré ce métavers. Les deux premières années furent celle d'une immersion intense au sein d'une même guilda de joueurs de l'Alliance. L'observation s'est déroulée (...) à raison d'au moins 6 à 8h par jour».³³ Un tel constat nous oblige à repenser nos représentations du monde, puisque la digitalisation devient un phénomène de masse, auquel n'échappe aucun individu. Dans son livre *Tous digitalisés, et si votre futur*

avait commencé sans vous?,³⁴ Manuel Diaz explore la manière dont notre monde se transforme sous l'impact des nouvelles technologies mais, aussi de nos propres usages. Dans un monde digitalisé, «*l'apprentissage devient une activité permanente, expérimentielle, immersive, sociale... dont nous serons les premiers responsables*». Et, poursuit-il, «*on n'apprend pas seulement avec des outils digitaux, on apprend d'une manière digitale. La pédagogie en classe doit être plus collaborative et participative*».³⁵

En guise de conclusion

L'éducation représente un formidable outil du développement intégral de l'homme. Depuis les temps les plus anciens, c'est par la transmission de connaissances que les êtres humains se sont adaptés à leur environnement et qu'ils ont cherché des solutions pour vivre mieux. Ils y sont parvenus, même si, et nous pouvons le regretter, le rythme du progrès n'est pas le même pour tous.

C'est aussi par la transmission de connaissances que les êtres humains ont pris conscience des dangers qui les guettent, et qu'ils ont cherché des solutions pour s'en prémunir. La déclaration des droits de l'homme en est un exemple.

En lui accordant les bénéfices de la liberté individuelle, les droits de l'homme ont eu pour conséquence de désolidariser l'être humain de son groupe pour en faire le sujet primaire de la vie sociale. Désormais, il n'est plus nécessaire d'éduquer à la seule reproduction des rites et des cou-

tumes qui faisaient vivre le groupe. Il convient d'éduquer cet homme libre, «libéré», à une forme d'éthique qui l'amènera à participer activement à la recherche du bien commun; afin qu'il mette toute son énergie et toute son intelligence à comprendre les dangers qui guettent le monde et à devenir un acteur réel, et non pas virtuel, de son propre développement et de celui de son prochain, dans le respect de la dignité, de l'égalité, de la fraternité et de l'inviolabilité de la personne humaine. L'heure de l'éducation à un humanisme solidaire a bien sonné.

NOTE

¹ Philippe Richard est Docteur en droit international, Directeur général du Centre Universitaire Catholique de Bourgogne, associé à l'Université Catholique de Lyon, professeur de Droit de l'éducation, Secrétaire général de l'Office International de l'Enseignement Catholique (OIEC), ancien directeur de l'Institut des droits de l'homme (Université catholique de Lyon), expert-consultant pour les droits de l'homme (ONU).

² Cf DACCACHE Salim, *Pluralisme, vivre-ensemble et citoyenneté au Liban: le salut vient-il de l'école ?*, Paris, L'Harmattan 2013, 87.

³ Cf MIALARET Gaston, *Méthodes de recherche*

en sciences de l'éducation, Paris, PUF 2004.

⁴ Cf BODIN Jean, *Les six livres de la République* 1576, édition et présentation de Gérard Mairet, Québec, Librairie Générale Française 1993, 236.

⁵ ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU), *Déclaration Universelle des Droits de l'homme*, 1948, Article 26, in <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-right/> (30-08-2018).

⁶ Cf ONU, *Les objectifs de développement durable* (ODD) 4, in <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/> (30-08-2018).

⁷ Cf MBONIMPA Melchior, *Ethnicité et démocratie en Afrique. L'homme tribal contre l'homme citoyen ?* Paris, L'Harmattan 1994, 67.

⁸ *L.cit.*

⁹ *Définition di droit. Sens 3*, in <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Droit.htm>, (28-08-2018).

¹⁰ Cf RICHARD Philippe, *Faire vivre le droit à l'éducation*, Lyon, Chronique Sociale 2015, 127-138.

¹¹ AURENCHÉ Guy, *La dynamique des droits de l'homme*, Paris, DDB 1998, 185-186.

¹² KERLAN Alain, *Emile Durkheim. La pédagogie entre Science et morale (1858-1917)*, in <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/Durkheim> (27-08-2018).

¹³ Cf VAN GENNEP Arnold, *Les rites de passages*, Paris, Librairie Stock 1924.

¹⁴ GIRE Pierre, *Enseigner, Éduquer, Proposer du sens. Acte éducatif et proposition de sens*, in *Revue Théophilyon* 19 (2014)2, 270.

¹⁵ Cf GOHIER Christiane, *Les finalités de l'éducation*, in *Éducation et Francophonie* 30(2003)1, 2.

¹⁶ Cf CONSEIL DE L'EUROPE, *Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme*. Recommandation CM/Rec(2010)7 et exposé des motifs, Strasbourg, Editions Conseil de l'Europe 2010.

¹⁷ Cf CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Eduquer à l'humanisme solidaire. Pour construire une «civilisation de l'amour» 50 ans après l'encyclique Populorum progressio. Orientations*, 16 avril 2017, Cité du Vatican, Typographie Vaticane 2017.

¹⁸ Cf SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SGEC), *Éduquer au dialogue, l'interculturel et l'interreligieux en école catholique*, Paris, SGEC 2017.

¹⁹ Cf RÉSEAU LA SALLE, *Parcours d'éducation à la justice au service et à l'engagement*, France 2018, in <http://lasallefrance.fr/etablissement/-Education-a-la-justice-au-service-> (2-09-2018).

²⁰ SGEC, *L'interculturel et l'interreligieux en école catholique : éduquer au dialogue, pour une civilisation de l'amour*, 8 juillet 2016, n. 23, in <https://enseignement-catholique.fr/de-l-importance-dialogue-interculturel-et-interreligieux/> (3-09-2018).

²¹ Cf PAPE FRANÇOIS, Lettre Encyclique sur la sauvegarde de la maison commune: *Laudato si*, 24 mai 2015, Cité du Vatican, LEV 2015.

²² Cf UNESCO, *Rethinking Education towards a global common good*, Paris, UNESCO Publishing 2015, 3.

²³ JEAN XIII, Lettre Encyclique de sa sainteté le Pape Jean XIII: *Mater et Magistra*, 15 mai 1961, n. 65, in http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/fr/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.pdf (consulté le 3-09-3018).

²⁴ CONCILE VATICAN II, L'Église dans le monde de ce temps. Constitution pastorale: *Gaudium et Spes*, 7 décembre 1965, France, Téqui Editeur (réédité) 2018, n. 26.

²⁵ NAUDET Jean-Yves, *Qu'est-ce que le bien commun ?*, in <https://questions.aleteia.org/articles/167/quest-ce-que-le-bien-commun/> (24-08-2018).

²⁶ *L. cit.*

²⁷ Cf COLLECTIF, *Design for change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo. Prologo de Howard Gardner*, España, SM 2017.

²⁸ Cf SOEURS DU BON PASTEUR KOLWEZI, *Theory of Change, strategic plan 2018-2022*, Congo (RDC), International Foundation 2018.

²⁹ Cf PRENSKY Marc, *El mundo necesita un nuevo currículo, habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*= Biblioteca innovación educativa, Madrid, SM 2015.

³⁰ PONTIER Georges, *Une invitation à réfléchir sur notre société*, in <https://eglise.catholique.fr/sengager-dans-la-societe/eglise-et-politique/372418-une-invitation-a-reflechir-sur-notre-societe/>, consulté le 2 septembre 2018;

cf CONFÉRENCE DES ÉVÊQUE DE FRANCE, *Qu'as-tu fait de ton frère ?*, Paris, Coédition Bayard Éditions / Cerf / Fleurus-Mame 2006.

³¹ Cf BONVOISIN Daniel, *Rencontre-débat au Point Culture*, Louvain-la-Neuve, Media Animation 2017.

³² Cf SERVAIS Olivier, *Cérémonies de mariage dans World of Warcraft : Transfert rituel ou institution politico-religieuse?*, *Tic&Société* Revues.org 9 (2016)1-2,12.

³³ *Ivi* 6.

³⁴ Cf DIAZ Manuel, *Tous digitalisés, et si votre futur avait commencé sans vous?* Paris, Dunod 2015.

³⁵ *Ivi* 136.