

# Eduquer à la fraternité par la philosophie avec les enfants à l'école (primaire et collège) : enjeux et conditions de possibilité

Christian Budex, professeur de philosophie

Thèse soutenue à l'université de Nantes le 4 décembre 2020, consultable sur : <https://uncloud.univ-nantes.fr/index.php/s/Gp3qFeSErpNeSLi>

## Soutenance

Je me réjouis de soutenir aujourd'hui devant vous une thèse en sciences de l'éducation devenue, depuis peu également sciences de la formation, puisque l'un des enjeux de cette recherche est d'espérer nourrir modestement la formation des enseignants avec certaines de ses conclusions. Elle fait d'autant plus sens pour moi qu'elle s'inscrit par ailleurs dans un parcours au sein l'Éducation nationale depuis 30 ans, d'abord comme surveillant d'externat comme on disait au XXe siècle, comme conseiller principal d'éducation (CPE) ensuite, puis comme professeur de philosophie en terminale et à l'IUFM, aujourd'hui conseiller et formateur dans un centre d'aide aux personnels de l'Éducation nationale de l'académie de Versailles qui oeuvre dans le champ de la prévention des violences et de l'amélioration du climat scolaire, centre qui a soutenu ce projet de recherche. L'objectif de celle-ci est de montrer que la pratique de la DVP (discussion à visée philosophique) à l'école est un dispositif particulièrement efficace pour prendre en charge un besoin éducatif, social et politique d'éducation à la fraternité.

## 1) Enjeux et problématique

Je voudrais d'abord revenir sur les enjeux et problématique de cette recherche, pour souligner que sur un sujet aussi "sensible" que celui de la transmission des valeurs et de l'éducation à la citoyenneté, il convenait d'être rigoureux dans la définition des concepts et des problèmes si l'on veut passer des déclarations d'intention à la mise en oeuvre.

Car la fraternité fait, comme les autres valeurs de la République, l'objet d'une **commande éducative et institutionnelle** forte, récurrente, explicite même si l'on songe au programme d'EMC depuis 2015, programme qui préconise pour la première fois le dispositif de la DVP, et qui vise à "transmettre et faire partager les valeurs de la République"<sup>1</sup>. Mais l'explicitation des enjeux, des concepts et surtout la mise en oeuvre pédagogique d'une telle ambition devait être clarifiée pour qu'elle échappe à **l'incantation, à l'injonction, voire à l'instrumentalisation politique**, pour que cette mise en oeuvre soit à la fois efficace et conforme aux valeurs qu'il s'agit de transmettre. Or tel est bien l'objectif de cette recherche : dire d'abord de quoi l'on parle et ce que l'on vise à propos d'une éducation à la fraternité, puis réunir les outils scientifiques qui permettent d'évaluer les bénéfices d'une pratique - la DVP - pour une telle éducation.

L'idée de départ est la suivante : comment renforcer la démocratie dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté ? Comment, en particulier, transmettre les valeurs qui fondent une République démocratique, et parmi ces valeurs, celles qui relient les individus entre eux : la fraternité ? **Car la fraternité, tout comme l'adhésion à des valeurs de façon générale, ne se décrète pas.** Tout au plus peut-on la secréter, c'est-à-dire réunir les conditions de possibilité de son émergence. La question devient alors celle-ci : comment susciter une adhésion et rendre ces valeurs désirables ?

Le rapport de 2013 intitulé "Pour un enseignement laïque de la morale" (Bergounioux et al., 2013), qui a précédé la mise en service du programme d'EMC en 2015, indiquait déjà des pistes en invitant à mettre en oeuvre des dispositifs capables de cultiver la triple dimension des valeurs : intellectuelle, mais surtout psychoaffective et conative ! Faire vivre les valeurs en acte plutôt que de les enseigner ! "Faire valoir sans prescrire !" Parce que c'est la seule façon d'espérer les rendre désirables, de susciter une adhésion à celles-ci et un sentiment d'appartenance qui nous lie à la fois à ces valeurs et les uns aux autres. On peut sanctionner les élèves qui ne respectent pas une minute de silence, et même sans doute les obliger à chanter la Marseillaise, mais susciter une adhésion suppose, je crois, une autre pédagogie.

## II) Hypothèse générale de recherche

**L'hypothèse initiale et générale de cette recherche avance que** la pratique régulière de la DVP constituerait précisément une expérience intellectuelle, psychoaffective et conative de la fraternité. Mais avant de revenir sur les éléments empiriques de l'enquête de terrain que j'ai menée, je voudrais rappeler l'exigence préalable très forte qui a commandé la méthodologie et le plan de cette recherche. Ce dernier comprend une première partie dédiée à l'analyse théorique des concepts et problèmes de la fraternité, tandis que la seconde éclaire les enjeux pédagogiques et institutionnels d'une éducation à la fraternité avant de présenter l'enquête de terrain.

Car pour espérer aboutir à une évaluation du dispositif de la DVP du point de vue d'une éducation à la fraternité, il fallait d'abord dire de quoi l'on parle lorsqu'on parle de fraternité et quelles sont les différentes figures de cette notion qui désigne tout à la fois :

- Un lien, un sentiment, un idéal ou une valeur et enfin un principe constitutionnel
- Une notion qui renvoie tantôt à des expériences individuelles et éthiques, tantôt à des expériences collectives à dimension plutôt sociales et politiques,
- Une notion qui renvoie enfin tantôt à des expériences inclusives et altruistes comme à des expériences d'exclusion violentes.

Il fallait donc commencer par un travail de **définition de la fraternité et de description de ses expériences**. Tel était l'objet d'une première partie dans laquelle j'ai opéré la distinction (enjeu du chap. 1) entre les expériences de la **fraternité humaniste**, dont on peut voir ici les occurrences philosophiques et psychologiques les plus connues et celles des **fraternités communautaires**, dont la dimension est plus sociale, politique, collective. L'étude, dans le chapitre 2, des logiques

d'appartenance de ces fraternités communautaires avait par ailleurs pour objectif de montrer comment on peut créer et entretenir un sentiment d'appartenance, puis de s'interroger ensuite sur la nature et l'intensité du sentiment d'appartenance dans le cas particulier de la France et, ce-faisant, commencer à montrer en quoi la DVP pourrait contribuer à une éducation à la citoyenneté en tant qu'elle est une pratique pédagogique qui cultive **en acte** les valeurs de la République, et en particulier la fraternité. Il s'agissait enfin de clarifier (enjeu du chap. 3) les conditions institutionnelles et pédagogiques dans lesquelles cette pratique peut être efficace pour une transmission des valeurs, en s'interrogeant à la fois sur les conditions d'une authentique adhésion de nos élèves à ces valeurs, et sur les dangers d'une instrumentalisation et d'une injonction contre-productives. Aussi, les trois premiers chapitres de cette thèse participent-elles pleinement à l'entreprise épistémologique et méthodologique qui fonde l'enquête de terrain présentée au chapitre 4.

### III) Terrains de la recherche

Cette expérimentation s'est déroulée sur deux terrains différents :

- Le suivi des ateliers philosophiques menés, tout au long d'une année scolaire 2018-2019, par une animatrice experte - Johanna Hawken - auprès des élèves d'une classe de CM2 de l'école Fraternité (au carrefour de la rue de liberté de pensée) de Romainville (93), située en territoire REP+.
- Le suivi, entre 2018 et 2020, de 62 enseignants qui ont été, dans le cadre du projet franco-québécois PhiloJeunes, initiés à la DVP pour mener des ateliers philosophiques auprès de 1200 élèves, dans des classes de Grande Section de Maternelle au BTS, la plupart en territoires REP+ de l'académie de Versailles.

### IV) Objectifs de l'enquête de terrain et méthodologie de la recherche

Je voudrais revenir sur les objectifs et la méthodologie de cette enquête de terrain. Car une fois ce travail de clarification des concepts, des problèmes et des enjeux effectués, l'objectif de l'enquête de terrain était d'identifier les différentes formes d'expériences de la fraternité dans le dispositif de la DVP. Cet objectif supposait l'élaboration de **marqueurs** de ces expériences. Les voici catégorisés par hypothèse avec leur code couleur.

Voici tout d'abord les marqueurs élaborés pour identifier les différentes formes d'expériences de la fraternité observables chez les élèves :

- Hospitalité (Hosp), face à face des visages (FaF)
- Écoute (Ec), respect (Re), tact (Ta)
- Estime de soi (Esoi), vulnérabilité (Vul)
- Solidarité (Sol)
- Empathie cognitive (Empc) et dialogisme (Dial)
- Tolérance (Tol)
- Connaissance de soi (Cs) et d'Autrui (Ca), socialisation (Soc)

- Sentiment d'appartenance à la communauté des humains, à la communauté des philosophes (ApHu, ApPhi)

Voici les marqueurs observables chez les adultes, marqueurs élaborés pour identifier, dans la posture d'une animatrice experte, les gestes professionnels favorables à une relation fraternelle :

- Bienveillance (Bv)
- Enthousiasme, humour et théâtralité (Eht)
- Autorité éducative (Ae)
- Mise en lien (L)

Enfin les marqueurs qui signalent les effets de la pratique de la DVP sur les enseignant.e.s qui s'y initient, effets qui créent les conditions d'une relation fraternelle et qui indiquent déjà des gestes professionnels qui sont par ailleurs transférables dans le quotidien pédagogique des enseignants :

- Changement de regard sur l'élève (CR)
- Humanisation de la relation (HR)
- Pédagogie du retrait (PR)
- Pédagogie de la question (PQ)

Du point de vue méthodologique, cette recherche qualitative et compréhensive a fait le choix d'une méthode essentiellement inductive. Les hypothèses de recherche ont été réévaluées au cours de l'analyse des données plutôt qu'élaborées en amont de leur collecte. Elles ont fluctué au rythme de l'élaboration des marqueurs de fraternité, qui eux-mêmes n'ont pas été conçus en amont de la récolte du matériel. C'est bien plutôt l'élaboration de celui-ci (la transcription des verbatims, que ce soit des DVP ou des entretiens menés auprès des enfants comme des adultes, que ce soit l'analyse et le montage des vidéos, ou encore le traitement des questionnaires). C'est bien plutôt donc l'élaboration de ce matériel qui a permis la construction des marqueurs, y compris jusqu'au moment de l'analyse de ce matériau, puisque des marqueurs ont été créés à ce moment-là ou modifiés dans leur intitulé à la lumière de ces analyses. L'approche par triangulation, mêlant **des observations, des questionnaires et des entretiens** auprès des acteurs, avait pour objectif de faire varier les sources pour appréhender au mieux la complexité d'une conduite humaine "fraternelle". Elle a permis l'évaluation des six hypothèses de recherche que je vous présente maintenant brièvement en m'appuyant sur les marqueurs qui permettent d'identifier les différentes expériences que la DVP convoquent et qui contribuent à une éducation à la fraternité. En quoi la DVP contribue-t-elle à une éducation à la fraternité ?

## V) Six hypothèses de recherche

**A) Elle y contribue tout d'abord par la forme éthique de son dispositif, qui crée les conditions d'une rencontre et d'une relation fraternelle entre les participants :** en effet, la structure et le cadre - le cercle qui rassemblent les discutants, les règles de prise de parole comme les interdits fondateurs d'une DVP<sup>2</sup>, les rituels, la temporalité - placent les acteurs dans des situations qui convoquent et

développent des capacités d'écoute, de respect, de tact dans un face-à-face des visages relativement inédit dans l'espace et le temps scolaire (H1)3.

**B) La posture de l'animatrice** est en particulier déterminante parce qu'elle **garantit les conditions d'une relation fraternelle** par les différents gestes professionnels qu'elle mobilise pour animer la discussion(H2)4 : en tant que garante du cadre d'autorité (Ae), en tant que son enthousiasme (Eht) et sa bienveillance (Bv) permettent la valorisation de l'enfant comme interlocuteur valable (BV), en tant que facilitatrice des interactions entre les élèves qu'elle met en lien (L).

Toutefois, l'émergence de dispositions éthiques et civiques de la fraternité tient également à la dimension philosophique de la discussion (dimension indissociable de sa dimension éthique et que je ne sépare ici que pour les commodités de la présentation).

**C) En effet la dimension philosophique de la discussion favorise l'émergence de dispositions éthiques fraternelles chez les élèves (H3) 5** . La philosophie possède la particularité d'aborder un domaine de questionnement qui autorise la juxtaposition de plusieurs réponses également crédibles. Il n'y a pas une réponse à la question : "Le bonheur dépend-il de nous ?". Du coup, le statut de l'erreur s'en trouve notablement modifié, ce qui produit un effet sur **l'estime de soi** des élèves qui, délivrés du poids de la "mauvaise réponse", considérés comme des interlocuteurs valables dans un cadre éthique protecteur, s'autorisent alors à penser en première personne, et cela d'autant plus que cette pratique n'est l'objet d'aucune évaluation. Lorsqu'ils sont invités à réfléchir aux grandes questions universelles de l'existence, les élèves font par ailleurs ensemble l'épreuve d'une commune vulnérabilité face à la grandeur de questions qui ne trouvent pas de réponse unique et définitive.

Aussi le **pluralisme** des réponses et l'implication existentielle convoqués par une telle discussion conduisent les élèves à développer, au-delà de l'estime de soi et de la vulnérabilité, des qualités **d'empathie cognitive et de tolérance**, tout comme de **solidarité**, lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne vont pas pouvoir prendre en charge individuellement la difficulté de questions qui requièrent une **coopération** de tous les membres du groupe. Le surgissement de ces qualités est visible (notamment dans les verbatim) dans l'intrication dialogique des pensées qui apparaît au bout de quelques séances, lorsque les élèves, enfin rassurés par la dimension protectrice et bienveillante du cadre de la discussion, commence à élaborer une pensée collective là où il ne s'agit souvent d'abord dans un premier temps que d'une juxtaposition d'opinions individuelles. On le voit ici avec ce verbatim d'une séance durant laquelle la commune vulnérabilité d'Amira et d'Ourida face à la question de l'amour de soi les conduit, sous l'impulsion de l'animatrice, à une action **solidaire** :

|    |        |                                                                                                                                                                                   |                                     |
|----|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 77 | JH     | C'est quoi l'estime de soi Ourida ? Tu as dit ce mot plusieurs fois.                                                                                                              |                                     |
| 78 | Ourida | L'estime de soi c'est quand tu t'estimes... t'es bien dans ta peau, quand tu t'estimes heureux ; l'estime de soi c'est quand tu penses quelque chose de toi, de bien ou de mal.   |                                     |
| 79 | JH     | quand tu penses quelque chose de bien sur toi ?                                                                                                                                   |                                     |
| 80 | Ourida | Oui, plus. Je ne sais pas comment expliquer...                                                                                                                                    | Vulnérabilité                       |
| 81 | JH     | alors, qui peut l'aider ? Amira ?                                                                                                                                                 | Autorité<br>éducative<br>Solidarité |
| 82 | Amira  | alors moi je peux pas l'aider parce que je suis dans le même blocage. mais c'est pour dire, pour moi, c'est pas forcément le regard des autres qui nous donnent envie de s'aimer. | Solidarité<br>Vulnérabilité         |

Les enquêtes menées auprès des collégiens de PhiloJeunes et dont on voit ici un extrait montrent comment les élèves prennent conscience de l'émergence de ces qualités éthiques et civiques grâce à la pratique de la DVP :

| Qualités développées grâce aux ateliers philosophiques chez les collégiens<br>Cohorte 2018-201919 (98 réponses) / Cohorte 2019-2020 (80 réponses) |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Q1- La pratique des ateliers philo a développé chez toi :                                                                                         |       |
| Écoute des autres                                                                                                                                 | 78.8% |
| Tolérance                                                                                                                                         | 52%   |
| Une meilleure connaissance de tes camarades de classe                                                                                             | 50.5% |
| Remettre en cause tes propres idées                                                                                                               | 59.7% |
| Capacité à te mettre à la place des autres                                                                                                        | 60%   |
| Capacité à accepter des idées différentes des tiennes                                                                                             | 78.5% |
| Apprendre à réfléchir avec les autres                                                                                                             | 72.2% |
| Fraternité                                                                                                                                        | 56.5% |

Ces résultats doivent être relativisés, car ils s'appuient sur du déclaratif, mais ils sont consolidés par les entretiens avec les élèves comme avec les enseignants interrogés sur les effets de la pratique sur leurs élèves.

**D) La DVP cultive par ailleurs la dimension collective et communautaire de la fraternité (H4) 6** parce que l'universalité du questionnement philosophique permet aux élèves de prendre conscience de leur appartenance à la communauté des humains et des philosophes qui se posent depuis des millénaires les mêmes questions qu'eux. Les élèves, par cette pratique se découvrent ainsi **fi**ls et filles des mêmes questions dans une expérience de la **fraternité** à la fois verticale et horizontale.

**E) Effet collatéral enfin non négligeable de cette pratique (H5) 7, elle semble modifier et bonifier la posture éthique et épistémique des enseignants qui s'y initient.** Le nouveau regard porté sur leurs élèves qu'ils disent redécouvrir, l'horizontalité induite par la posture d'animateur.trice de DVP

permettent de tisser une relation plus humaine et plus confiante ; elles contribuent à autoriser et légitimer les élèves à penser en tant que personnes, ce qui du point de vue de l'éducation à la citoyenneté est un bénéfice particulièrement remarquable. Loin d'affaiblir l'autorité éducative des enseignants, ce déplacement de posture semble au contraire la renforcer, tout en clarifiant la nature de leur savoir-faire professionnel : placés dans une situation épistémique plus horizontale où ils ne sont plus des sachants, ils sont invités à une pédagogie de la question et du retrait qui leur rappellent que leur métier consiste peut-être davantage à **apprendre à apprendre** qu'à **savoir**. De leur aveu même, cette expérience bouleverse et reconfigure leur posture professionnelle, comme on peut le voir ici avec cette enseignante de CE2 qui déclare avoir changé son regard sur certains de ces élèves :

|    |    |                                                                                                                                                                                                                      |                      |
|----|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| 12 | CD | j'ai pu voir chez certains de mes élèves, enfin ils se sont...certains se sont complètement révélés...je ne les imaginai pas comme ça...rien à voir avec ce que je peux avoir comme élèves sur le temps de classe... | Changement de regard |
|----|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|

Ou bien cette enseignante de 6e qui déclare que cette pratique lui a permis de s'initier à une pédagogie du retrait avec profit :

|   |    |                                                                                                                                                                                                                                                     |                      |
|---|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| 4 | LR | j'ai pu mettre en pratique de façon évidente des conseils qu'on me donnait depuis longtemps mais que j'avais du mal à suivre ; notamment me mettre en retrait, me taire, laisser les élèves gérer, le temps, la parole...et les laisser travailler. | Pédagogie du retrait |
|---|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|

F) La dernière hypothèse enfin (H6)<sup>8</sup> entendait répondre à une exigence de l'EMC en montrant comment un matériel pédagogique dédié à la réflexion des enjeux philosophiques de la fraternité permettait d'en cultiver la dimension intellectuelle et psychoaffective. Or ce **matériel pédagogique** nous semblait manquant ; nous l'avons donc élaboré pour montrer que la notion de fraternité constitue une clé d'entrée stratégique pour aborder des thématiques sensibles en milieu scolaire : les valeurs de la République, la laïcité, mais aussi le harcèlement, les théories du complot, les réseaux sociaux, les relations de genre entre filles et garçons. Ce matériel permet de mettre la réflexion philosophique au service de la prévention des violences sans l'instrumentaliser pour autant ou la confondre avec une "éducation à".

## Conclusion

Pas plus que l'idée de chien ne mort, le seul appel incantatoire à l'esprit critique et laïque ne suffira à former la rationalité délibérante du futur citoyen. De même, l'injonction au "vivre-ensemble" ne suffira pas à décréter un sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens. Cette recherche, qui doit être poursuivie, se propose de montrer que la pratique de la Discussion à Visée Philosophique à l'école semble répondre à cette double et impérative ambition : **par la communauté de recherche philosophique qu'elle instaure, elle développe un affect commun de la rationalité et des dispositions éthiques et civiques fraternelles** qui contribue à la formation de la personne et du

citoyen. Elle génère aussi, comme nous venons de le dire, une posture et mobilise des **gestes professionnels particulièrement profitables aux enseignants qui s'y initient**. Cela doit nous encourager je crois à l'intégrer dans l'expérience scolaire des élèves comme dans le plan de formation des enseignants. Cette pratique s'inscrit par ailleurs pleinement dans le projet laïque de la République démocratique française qui, dans l'appel citoyen à l'humanisme qu'elle hérite des Lumières, a certes établi la **rationalité** et la **fraternité** comme des **valeurs**, mais peine à les incarner.

Je laisserai le mot de la fin à Régis Debray lorsqu'il déclare que "La fraternité est moins une catégorie juridique qu'une joie de l'existence ; moins un principe à afficher dans un corpus, pour s'en débarrasser une fois pour toutes, qu'une gymnastique à pratiquer" (Debray, 2009, p. 263).

---

(1) BO n° 30. Programme EMC, cycle 2, 3 et 4 (2018).

(2) Interdit de la moquerie, liberté de parler ou de se taire, respect de la personne et écoute.

(3) H1 : La structure et le cadre créent les conditions d'une rencontre fraternelle entre les participant.e.s.

(4) H2 : La posture de l'animateur.trice crée les conditions d'une relation fraternelle entre les participant.e.s.

(5) H3 : La spécificité du questionnement philosophiques favorise l'émergence de dispositions éthiques fraternelles chez les élèves.

(6) H4 : La Discussion à Visée Philosophique permet de cultiver un sentiment d'appartenance à des communautés fraternelles (humaines, philosophiques, voire restreintes).

(7) H5 : Le rôle de l'animateur.trice de DVP modifie et bonifie l'asymétrie de relation d'autorité éducative.

(8) H6 : l'élaboration d'un matériel pédagogique conçu pour des DVP et dédié aux enjeux philosophiques de la fraternité répond aux exigences d'un authentique Enseignement Moral et Civique en contribuant à cultiver la dimension intellectuelle et psychoaffective de l'idée de fraternité.