



HAL
open science

Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités

Christian Budex

► **To cite this version:**

Christian Budex. Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités.
Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2019, 53, 10.4000/edso.7242 . hal-02304634

HAL Id: hal-02304634

<https://hal.science/hal-02304634>

Submitted on 31 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités

Christian Budex



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/7242>

DOI : 10.4000/edso.7242

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Nantes Université



Référence électronique

Christian Budex, « Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités », *Éducation et socialisation* [En ligne], 53 | 2019, mis en ligne le 30 septembre 2019, consulté le 31 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/7242> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.7242>

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2020.



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités

Christian Budex

Introduction

- 1 Les apparitions publiques de la notion de fraternité sont rares et souvent éphémères. Elle ne se montre la plupart du temps que dans les temps d'incertitude, les temps de crise où l'avenir est incertain, des temps d'espoir ou d'inquiétude, quand on craint de voir disparaître un ordre établi, quand on espère au contraire la venue d'un nouvel ordre. La société fait généralement appel à la fraternité pour éprouver la chaleur d'un « nous » lorsqu'elle prend conscience de sa fragilité et ressent le besoin de se conjuguer au pluriel. L'avant dernière occurrence de son apparition publique dans la société française, ou plutôt d'une partie de la société française, date du 11 janvier 2015, au lendemain de l'attaque criminelle qui a décimé l'équipe des journalistes de Charlie Hebdo, le temps d'une manifestation qui a provisoirement permis au peuple de retrouver le chemin qui mène de la Nation à la République. La dernière, plus formelle, date du mois de juillet 2018, lorsque le conseil constitutionnel a été saisi d'une question prioritaire de constitution à propos d'une loi portant sur « le délit de solidarité ». C'était d'ailleurs la première fois que la plus haute autorité juridique du pays était sommée de dire en quel sens la fraternité peut être considérée comme un principe fondamental du droit public français. Ces deux événements témoignent à la fois de l'importance – du besoin ? – manifeste de cette notion pour la société comme pour la République – qui en a fait un des éléments de sa devise – et de la difficulté à l'incarner, à la faire vivre dans la réalité quotidienne. Michelet a clairement énoncé cette difficulté :

- a/ Si la fraternité est laissée au sentiment, elle n'est pas efficace, ou elle l'est pour une heure d'élan ;
- b/ Si elle est écrite en loi et impérative, elle n'est plus fraternelle ;

c/ Si vous voulez qu'elle s'étende il faut qu'elle soit volontaire, et alors nous retournons au sentiment que nous avons quitté (Journal du 11 février 1847).

- 2 Il semble en effet impossible de décréter la valeur d'une valeur ou d'un principe, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'un sentiment ou une affection. On ne commande pas un sentiment d'appartenance. Tout au plus peut-on tenter de favoriser son émergence en sensibilisant la population à ses vertus, de préférence le plus tôt possible. Telle est la raison qui donne son sens à l'Enseignement Moral et Civique qui, sous ce nom ou sous un autre, a été très tôt confié à l'éducation nationale pour cultiver chez les plus jeunes les valeurs de la République. Je voudrais montrer en quelle façon une éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie est possible dès l'école élémentaire et en quoi elle peut contribuer à lutter contre les inégalités à l'école et dans la société. Pour cela, je dois d'abord revenir rapidement sur la spécificité de la fraternité comme objet d'étude pour en rappeler le sens et les enjeux.

La notion de fraternité au cœur de la lutte contre les inégalités : sens et enjeux¹

Un nœud épistémologique

- 3 Dernière marche du perron républicain selon Victor Hugo², la fraternité n'a pas été l'objet d'analyses aussi nombreuses et approfondies que les deux autres termes de la devise de la République³. Cela peut s'expliquer en partie par la polysémie problématique d'une notion qui se présente comme un véritable nœud épistémologique. Située au carrefour de disciplines aussi diverses que l'histoire, la philosophie, le droit, la sociologie, la science politique, la psychologie, l'anthropologie, la notion de fraternité désigne à la fois un lien, un sentiment, un idéal, et même un principe constitutionnel depuis qu'elle est devenue l'un des principes du droit public français (Borgetto, 1993). Ses mérites sociaux et politiques sont par ailleurs diversement appréciés. Tantôt considérée par certains comme une notion vague⁴, elle n'est pas épargnée par les critiques qui lui reprochent à la fois son sentimentalisme, son manque de maniabilité politique, et de façon générale d'être plus affective qu'effective, au point d'avoir voulu lui substituer la notion de *solidarité* à la fin du 19^{ème} siècle. D'autres au contraire voient en elle un sentiment d'action subversif indispensable à l'équilibre du triptyque républicain⁵ et à la vie démocratique. Au-delà de son inscription politique dans l'histoire française depuis la Révolution, elle est une notion à géométrie variable dont le mérite principal est d'interroger la place des affects dans la vie sociale et politique à partir de la question du sentiment d'appartenance.

Notion à géométrie variable, la fraternité du singulier au pluriel

- 4 Il y a la grande fraternité du genre humain, depuis longtemps convoitée par les trois grands monothéismes, notamment le christianisme, mais que l'on retrouve aussi dans l'antiquité de la philosophie grecque, par exemple chez Cicéron : « *De la nature naît un sentiment commun à tous les hommes qui les attache les uns aux autres et qui fait qu'un homme, par le seul fait qu'il est un homme, ne peut être regardé comme un étranger par un autre homme*⁶ ». Cette fraternité conjuguée au singulier renvoie à la notion d'*humanisme*, l'idée selon laquelle l'appartenance au genre humain suffit pour que tout homme ait droit au

respect de sa dignité quels que soient ses particularismes. Dans cette première dimension interindividuelle la fraternité désigne le sentiment d'appartenir à la grande famille de l'espèce humaine. Elle nous conduit à interroger ce lien très particulier qui peut unir tous ces êtres vivants qu'on appelle des hommes et qui partagent un certain nombre de caractéristiques communes – doués de raison ou de conscience, de langage, etc. –, indépendamment de leurs différences ou particularismes. Dans cette dimension morale ou éthique, la *fraternité* nous renvoie à la dimension *affective* de ce lien, aux *expériences* qui permettent de l'éprouver et dont les occurrences philosophiques sont bien connues : la *compassion* ou la *sympathie* chez Adam Smith, la *pitié* chez Rousseau, la *dignité* chez Kant, l'expérience du *visage* chez Levinas, l'*hospitalité* chez Derrida, ou l'*empathie* (Pinotti, 2016), voire le *tact* (Prairat, 2017) pour les recherches les plus récentes.

- 5 Et puis, à côté de cette grande fraternité du genre humain, on trouve des fraternités plus petites, des fraternités plus ou moins ouvertes. Ce sont celles des groupes, des associations, des confréries formées par ceux qui se reconnaissent comme *frères*, comme membres de la même *famille*, parce qu'ils partagent les mêmes principes, les mêmes idéaux, voire les mêmes combats, à partir de certains critères, *autonomes* ou *hétéronomes*, choisis ou subis ; ces critères peuvent être ethniques (les *Tutsi*), culturels (les *basques* ou les *corsés*), religieux (les chrétiens, les hindous, etc.), idéologiques (les *communistes*), sociaux (les *castes* en indés), voire professionnels (les *frères de la côte*, les *confréries des métiers* au moyen-âge). Dans cette dimension collective, identitaire – disons politique ou sociale – la fraternité se conjugue au pluriel et se décline dans ce que l'on nomme volontiers des *communautés*. Le champ d'étude de ces fraternités plurielles, de ces *fraternités communautaires* devient alors celui des logiques d'appartenance et de reconnaissance à l'intérieur d'un groupe.
- 6 Qu'est-ce qui fait « d'un tas un tout » (Debray, 2009) ? Comment les identités communautaires s'élaborent-elles et s'agrègent, cohabitent, s'imbriquent, s'affrontent ? Ne peut-on pas identifier, dans toute fraternité, un invariant anthropologique qui attache et relie plus ou moins fortement les individus par des liens *horizontaux* à partir d'une *sacralité verticale* – un *dieu*, un *idéal*, une *idéologie*, un *mythe*, une *histoire* ? Et comment trouver la bonne température de la *fièvre groupale* pour parvenir à un juste milieu social entre le point de fusion *intégriste* et le zéro absolu de l'*individualisme* atomisé ? Bref, comment générer du sentiment d'appartenance sans trop de dégât ? La recette s'avère d'autant plus délicate que la notion de fraternité a sa part d'ombre ; généreuse en apparence, elle se révèle en fait chimiquement instable et dangereuse. Sa logique de fonctionnement est une logique d'inclusion /exclusion qui fait que lorsqu'il y a des « frères », il y a des « faux-frères » ou des « frères ennemis ». Ainsi cette logique veut souvent qu'il y ait de la « frérocity » dans la fraternité parce qu'elle a tendance à fabriquer du « Nous » contre du « Eux ». Cela pose au moins deux problèmes majeurs.
- 7 Comment ces fraternités plurielles ou communautaires peuvent-elles dès lors cohabiter ou s'emboîter en poupées russes pour s'articuler entre elles ? Tel est le problème auquel le principe de *laïcité* tente d'apporter une solution en visant le dépassement des intérêts particuliers par l'intérêt général, pour peu que les volontés hégémoniques des communautés religieuses ou spirituelles puissent être contenues.
- 8 Reste le problème de l'*amplitude* : l'ouverture trop large d'une fraternité vers l'universel peine à produire un sentiment d'affection commune aussi puissant que ses petites sœurs communautaires. Le groupe enserme d'autant moins *fort* qu'il embrasse plus *large*.

Il y a là une dialectique de *l'intensité* et de *l'identité* du *Nous* (Garcia, 2016, p. 211) par laquelle le sentiment d'appartenance se heurte aux limites d'absorption ou d'assimilation des différences par le collectif. Telle est la difficulté franco-française d'une République pour laquelle la fraternité est, dans sa devise et son histoire, à la fois *nationale* et *universelle*. Elle se présente depuis la Révolution comme un *appel citoyen* à l'*humanisme*, ce qui souligne au minimum une tension, pour ne pas dire une contradiction entre *l'idéal* qu'elle proclame et les lois qu'elle instaure ; on peut trouver une illustration manifeste de cette difficulté à propos de la question du sort réservé aux étrangers ou aux migrants. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le conseil constitutionnel a été sollicité en 2018 sur une question prioritaire de constitutionnalité qui portait sur *le délit de solidarité* à l'égard des migrants et contestait la valeur juridique de cette loi au nom du principe de *fraternité*.

La notion de fraternité se situe à la racine des inégalités

- 9 Notion à géométrie variable selon qu'on la considère dans sa dimension d'ouverture ou de clôture, la fraternité est une notion que nous avons tout intérêt à interroger pour comprendre l'origine et la logique d'un certain nombre d'inégalités dans nos sociétés. Il faut donc envisager une double relation de la *fraternité* à la notion d'égalité, tant dans sa dimension *humaniste* et *universelle* que dans celle, plus restreinte, des *fraternités communautaires* et *particulières*.
- 10 Nous avons vu que l'inconvénient majeur de la logique de fraternité *communautaire* tient au fait qu'elle tend à souder des égaux, sans doute, mais *contre* les « faux-frères » ou les « frères ennemis » qu'elles rejettent comme ne faisant pas partie de la famille. C'est une logique d'appartenance qui va produire de la *différence* pour générer de *l'exclusion*, des *hiérarchies*, c'est-à-dire des *inégalités* – de fait ou de droit –. Elle mérite donc d'être étudiée de près, non pas pour dénoncer les appartenances *communautaires* – ce qui n'aurait aucun sens car elles semblent de fait répondre à un *besoin* d'appartenance – mais pour en éclairer la potentielle logique « *mortifère* » et *fratricide*.
- 11 La première dimension *humaniste* – disons *éthique* ou *morale* – à l'inverse, mérite toute notre attention en ce qu'elle a l'immense intérêt d'ouvrir le regard au loin pour rappeler à tous les hommes et à toutes les femmes, qu'ils sont égaux en *humanité*, c'est-à-dire en *dignité*, de sorte que l'ordre de la devise de la République s'en trouve inversé : la fraternité comme *identité* de tous les membres du genre humain en tant que « don » ou « fait » de nature – voire comme proclamation d'un *idéal* – précédant la liberté de droit et accouchant de « la vraie égalité, fille de la nature » selon Vergniaud⁷. En cela on comprend en quoi la *fraternité* peut être considérée comme une caractéristique *ante* ou *pré* politique qui ne serait pas l'effet d'une construction ni le résultat d'un contrat ou d'un serment de reconnaissance – comme les *frères de la côte* ou les révolutionnaires du *serment du Jeu de paume* –, mais un donné originaire. Il faut dire en fait qu'il s'agit là d'une reconstruction théorique, notamment menée par la philosophie des droits naturels, notamment l'école des *jusnaturalistes*, dont Rousseau sera le débiteur le plus célèbre. Ainsi « la fonction du concept d'humanité n'est plus tant ici de révéler et de renforcer les liens unissant tous les membres de l'espèce humaine que de produire du juridique, que de transformer en Droit les enseignements ou les commandements de la Nature » (Borgetto, 1993, p. 38).

- 12 Rappeler la valeur principielle de la notion de fraternité, c'est déjà lutter contre les inégalités, en rappelant l'égale *dignité* de tous les frères humains, en particulier des sœurs, premières « victimes » de la fraternité. Dans sa dimension universelle et humaniste, la notion de fraternité défend l'*identité* et le *commun* contre les *différences* et les *inégalités*, contre les discours d'exclusion, de rejet, qui conduisent à hiérarchiser et distinguer ; c'est aussi défendre le présent et l'avenir des démocraties face aux replis identitaires et aux discriminations avec lesquels nous sommes loin d'en avoir terminés.

« Empuissantiser » la notion de fraternité

- 13 Si l'appel à l'idée de fraternité ne doit pas viser à la seule emphase affective mais permettre à la fraternité de s'incarner davantage dans le droit public, « empuissantiser » (London, 2016) la notion de fraternité dans le champ agonistique des opinions n'est toutefois pas inutile, peut-être même nécessaire. D'abord pour opposer une résistance farouche aux violences produites par les *forces de dégradation* inhérentes à toute vie sociale et qui mettent toujours déjà nos sociétés en péril : *insociable sociabilité*, *pléonexie*, *intérêt particulier rivé au piquet de l'instant* ; mais aussi pour lutter contre le *cynisme* particulièrement agressif d'une anthropologie hobbesienne dominante, qui naturalise la violence et produit à l'heure actuelle des effets sociaux, politiques et écologiques inquiétants.
- 14 Toutefois, les seules incantations à la fraternité ne sauraient suffire à modifier les conduites pour produire des dispositions fraternelles. Générer des affects communs et des dispositions éthiques ne se décrète pas. C'est l'un des mérites du récent programme d'Enseignement Moral et Civique que d'avoir compris qu'une véritable éducation aux valeurs ne passait pas par un « catéchisme » descendant et autoritaire. On peut certes imposer une minute de silence aux élèves au lendemain des attentats qui ont visé les journalistes de Charlie Hebdo en janvier 2015, on peut même sanctionner les récalcitrants, mais on n'impose pas une adhésion ou un sentiment d'appartenance aux valeurs de la République. Comme le rappelait justement le *Rapport sur l'enseignement laïque de la morale* de 2013, le pari pédagogique d'une véritable éducation citoyenne ne peut être gagné qu'à condition de prendre en charge la triple dimension des valeurs : *intellectuelle*, *psycho-affective*, *conative*⁸. Il faut donc développer des dispositifs qui permettent d'*interroger*, d'*éprouver* et de *faire vivre en acte* ces valeurs.
- 15 L'objectif de mon travail est de montrer en quoi la Discussion à Visée Philosophique atteint ces trois objectifs et constitue, dès l'école élémentaire, un moyen efficient de contribuer à cette éducation aux valeurs. Ma recherche vise en particulier à montrer que la DVP permet notamment d'*empuissantiser* la notion de « fraternité » et, ce faisant, de contribuer à lutter préventivement contre les inégalités en les attaquant, si j'ose, dire à la racine. Les modalités de ce dispositif permettent des expériences en acte de *l'égalité* qui génèrent chez les enfants, à certaines conditions, des dispositions éthiques *fraternelles* ou *fraternitaires*, lesquelles renforcent à leur tour – en les rendant sensibles – les idées d'égalité.

La notion de fraternité au cœur de la pratique de la Discussion à Visée Philosophique

La Discussion à Visée Philosophique (DVP) : un dispositif égalitaire.

- 16 Dans sa forme même, la DVP en communauté de recherche (Lipman, 2003) est un dispositif éminemment égalitaire, à la fois par son organisation spatiale et par les règles que l'animateur ou le facilitateur de la discussion instaure comme des conditions de la discussion. La disposition en cercle, tout d'abord, incarne l'égalité des participants qui se font face – « car on discute aussi avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes » (Tozzi, 2017) – et sont invités à interagir en se considérant mutuellement comme des « interlocuteurs valables ». Par ailleurs, *l'iségorie* qu'elle proclame comme principe en permettant à tout participant de prendre la parole, s'il le souhaite, « autorise » chacun d'entre eux à exprimer ses idées dans une égalité de droits manifeste. L'utilisation du bâton de parole permet par exemple d'instituer symboliquement cette *iségorie*. Aucun participant de la discussion n'est plus légitime qu'un autre à prendre la parole et tout un chacun peut à tout moment intervenir ou continuer à garder le silence pour écouter celui qui s'exprime. L'affirmation de la primauté des idées sur les personnes permet enfin l'abolition des privilèges de genre, de domination physique ou d'apparences physiques pour reconnaître chaque membre de la discussion comme le porteur d'une « pensée » dont la valeur philosophique est indépendante de la personne qui l'exprime. Il dépendra de l'habileté du facilitateur de la discussion de faire apparaître cette valeur en s'appuyant sur le propos des enfants pour faire progresser la discussion. Il ne s'agit pas ici d'une vaine flatterie, mais d'une capacité à situer cette parole dans le champ de la problématique philosophique abordée pour permettre à tous les enfants de bien comprendre la place que le propos énoncé peut occuper : s'agit-il d'un exemple, d'un argument, d'une définition, d'un problème ? A-t-il été déjà énoncé ? Permet-il d'envisager le problème sous un nouveau jour ou bien éloigne-t-il la discussion de celui-ci ? Toute parole doit pouvoir être « utile » à la communauté de recherche de sorte que la DVP instaure, au-delà de la seule *iségorie*, « la présomption d'égalité des intelligences philosophiques » (Hawken, 2016, p. 485).
- 17 Le dispositif de Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), élaboré par Michel Tozzi, Alain Delsol, Sylvain Connac (Tozzi, 2007), participe d'autant plus à cette éducation égalitaire qu'il instaure des rôles spécifiques pour les participants : président, synthétiseur, reformulateur, observateur, discutant. Ainsi les enfants sont conduits à assumer eux-mêmes une partie de la responsabilité du cadre d'autorité qui structure la discussion et devient la loi commune pour tous et sans privilèges pour personne. Les voilà ainsi initiés au principe de l'égalité devant la loi, fondement de la démocratie : *l'isonomie*. De même, le président qui doit veiller à une distribution égale de la parole – en nombre et en durée d'intervention – fait ainsi respecter un principe d'*équité* en sollicitant de façon privilégiée les « petits parleurs » qui ne se sont pas exprimés. Lorsqu'on invite les enfants à occuper ces différentes responsabilités à tour de rôle, la visée démocratique de ce protocole permet à tous les participants de faire l'expérience en acte des différents aspects du principe d'égalité. Quant à la visée proprement philosophique de la discussion, elle est un élément déterminant pour faire l'expérience commune de l'égalité dans la fraternité.

L'ouverture du questionnement philosophique : l'expérience d'une vulnérabilité commune.

La particularité du questionnement philosophique tient à l'absence de clôture des problèmes qu'elle soulève et à la pluralité des réponses possibles. Contrairement au domaine scientifique, il y a en philosophie plusieurs réponses possibles et également crédibles à une même question. Ainsi, demander : « le bonheur dépend-il de nous ? », c'est poser une question pour laquelle il est possible de proposer une réponse argumentée et recevable qui soit positive ou négative, sans que l'une puisse définitivement s'imposer à l'autre. Au-delà de la pluralité des réponses possibles, la philosophie pose un type particulier de problèmes que les hommes se sont sans doute toujours posés et qu'ils se poseront toujours. Ainsi on n'en a jamais fini de répondre à ces questions qui peuvent être reprises tout au long de notre existence sans qu'aucune argumentation ne vienne définitivement clore le champ problématique qu'elles ouvrent.

Ce caractère *infini* du questionnement et *pluriel* des réponses place toutefois les participants d'une discussion à visée philosophique – mais aussi le facilitateur ou l'animateur – dans une situation de *vulnérabilité* intellectuelle qui constitue aussi une expérience de *l'égalité*. Ainsi, « l'égalité des chances entre les participants, est sans doute plus grande dans la DVP que dans d'autres types de débat, l'absence de savoirs positifs contribuant à éviter que soit survalorisé l'argument de tel élève jugé expert⁹ ». En effet, chacun se retrouve dans *l'égale* condition de l'individu qui fait face à l'impossibilité de répondre définitivement à une question pourtant centrale puisqu'elle interroge le *sens* et la *valeur* de la condition humaine. De plus, la mise en commun de la multiplicité des points de vue des enfants sur un même problème renforce sa complexité et les conduit à *la coopération* pour le prendre en charge. Les enfants comprennent en effet rapidement qu'il ne sera pas possible d'affronter isolément la difficulté et que seule *l'entraide* leur permettra, si ce n'est de venir à bout du problème, du moins d'en clarifier les enjeux. Encouragés par l'attitude et les propos de l'animateur, ils vont donc peu à peu intérioriser l'idée que les autres enfants sont des *partenaires* qui, bien que ne pensant pas nécessairement comme eux, sont d'indispensables collaborateurs d'une démarche collective qui les dépasse individuellement.

- 18 Il faut donc considérer la Discussion à Visée Philosophique en commun comme une occasion d'éprouver le fait même de *l'égalité* dans le cadre d'une pratique d'intelligence collective. Loin d'être une mise en concurrence des intelligences, ce travail coopératif permet de « travailler » la notion d'*égalité* par le fait même de la co-construction réflexive qu'elle instaure. L'intériorisation progressive d'un sentiment d'égalité est initiée ici par le fait même de la *solidarité* et de *l'entraide*, « entraide d'autant plus cruciale dans le cas des enfants car ils se caractérisent par leur vulnérabilité intellectuelle, par le fait qu'ils ne sont pas encore en pleine possession de leurs moyens cognitifs (Hawken, 2016, p. 497). Le dispositif de la communauté de recherche philosophique propre à la DVP (ou DVDP) promeut donc l'égalité par la complémentarité des discours et des personnes au travers d'une pratique fraternelle de la raison ou de la pensée. Celle-ci vient bousculer au passage la conception très individualiste, pour ne pas dire solipsiste, d'une philosophie occidentale imprégnée par la philosophie du sujet et du *cogito* depuis Descartes, et un modèle pédagogique

compétitif très inégalitaire si l'on en juge par les enquêtes les plus récentes du CNETCO¹⁰.

- 19 Pour autant, cette expérience de l'égalité ne doit pas être confondue avec l'imposition d'une *homogénéisation conformiste* ou *égalitariste*. C'est bien au contraire par la *diversité* des points de vue et par leur *différence* que les participants se reconnaissent comme des « égaux-ego » philosophes.

La DVP : une expérience « fraternelle » de l'égalité entre identité et différence

- 20 Dans ses modalités mêmes de discussion argumentée en commun, la DVP constitue une expérience *fraternelle* de l'égalité qui travaille tout autant l'identité que la différence des enfants. Elle est une expérience vécue de l'identité qui rapproche les corps et les esprits dans le partage des émotions et des idées ; ajoutons que cette rencontre s'opère dans le cadre *protecteur* d'une *discussion collective régulée*¹¹, ce qui reste une situation pédagogique relativement rare à l'école. Elle est aussi l'occasion pour les enfants de se reconnaître *d'accord* avec leurs camarades, ou du moins l'occasion pour eux de faire l'expérience commune et dialogique de la collaboration dans la recherche de la *vérité*, ce terrain d'une entente fraternelle si bien décrite par Maurice Merleau-Ponty :
- 21 Dans l'expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur sont appelés par l'état de la discussion, ils s'insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n'est le créateur. Il y a là un être à deux, et [...] nous sommes l'un pour l'autre collaborateur dans une réciprocité parfaite, nos perspectives glissent l'une dans l'autre, nous coexistons à travers un même monde¹² (Merleau-Ponty, 1945, p. 407)
- 22 Mais la DVP est tout aussi bien une expérience vécue de la *différence*, du désaccord, voire du conflit, mais dans un cadre où les modalités permettent une confrontation pacifique¹³, bienveillante et féconde. En cela elle contribue à une éducation à la *tolérance* puisqu'elle habitue les enfants dès le plus jeune âge à *supporter et endurer (tolerare)* leurs différences sans les transformer *de facto* en exclusions, en dominations, en inégalités. Elle permet bien plutôt de *discuter* de ses différences, de se *familiariser* avec elles pour les *apprivoiser*. Elle constitue donc un travail à la fois *rationnel* et *sensible* qui vise à lutter contre une laïcité de la neutralité, indifférente à la différence mais sourde de conflits, pour préparer à ce que Paul Ricœur nomme une « laïcité de confrontation », plus à même de penser la pluralité des options axiologiques propres aux sociétés modernes, et préparer ainsi leur nécessaire cohabitation dans l'espace démocratique grâce à une éthique appropriée de la discussion. Toutefois la DVP ne pourrait être une éducation complète à la tolérance si elle n'était pas aussi une éducation à l'intolérance envers les intolérants, une éducation qui promeut l'attitude selon laquelle toute idée, en droit, peut être soumise au crible de l'examen critique. Il ne s'agit pas de « respecter, par principe, le point de vue d'autrui, comme s'il équivalait à sa personne » (Lalanne, 2009, p. 105), mais d'être prêt au contraire à ce qu'il ne soit pas partagé, et même réfuté.

La philosophie pour enfants : une pédagogie au service de l'égalité entre filles et garçons.

- 23 Par *l'iségorie* qu'elle introduit et parce qu'elle considère chaque enfant comme un interlocuteur valable, la DVP valorise à la fois la diversité des voix et l'apparition d'une pensée en première personne. Elle constitue ainsi une pédagogie libératrice qui émancipe l'enfant de la parole d'autorité verticale et traditionnelle du maître sachant pour l'autoriser au sens propre à devenir un sujet. En tant qu'elle offre un cadre de discussion égalitaire qui interdit les privilèges et les logiques de domination, on peut considérer que la DVP joue un rôle particulièrement émancipateur pour les filles. C'est par exemple la position soutenue par Lauranne Carpentier :

Dans une perspective féministe, grâce à la philosophie pour enfants, les filles arrivent à se développer, comme « je ». Elles contribuent tout autant à la recherche philosophique que les garçons et elles sont considérées sérieusement par leurs pairs masculins. « They come to see themselves as the originators of ideas rather than within their traditional gender role as supporters to male thinking »¹⁴. Elles déploient leurs propres voix et les garçons les écoutent (et vice versa). Elles sont libérées et eux aussi¹⁵.

- 24 Le fait d'être en cercle dans une égale position de locuteur et de penseur, l'attention principalement portée sur la valeur de l'idée indépendamment de la personne qui l'énonce tout en considérant chaque participant dans son égale dignité, rompt l'ordinaire de la domination masculine dans la société pour introduire un espace et un temps qui permet l'expérience d'une « oasis du genre ». Alors qu'elles sont socialement invitées à être *corps* plutôt qu'*esprit*, à la *passivité* et à la *discrétion* – pour ne pas dire à la *docilité* et au *silence* –, les filles sont ici conduites à penser en première personne, en coopération *avec* et sous les yeux des garçons qui apprennent à les considérer comme des *sujets* à part entière, comme des *égaux*. On peut même considérer que l'habitude d'une pratique philosophique qui interroge régulièrement la valeur de distinctions conceptuelles traversées par des représentations traditionnellement genrées – nature/culture, *corps/esprit*, *rationalité/affectivité* – contribue à lever le voile de ces prismes. Le fait de les considérer comme des différences ou des complémentarités plutôt que comme des oppositions permettrait peut-être ainsi de déconstruire l'opposition dichotomique entre homme et femme. Il ne faut donc pas négliger le rôle que la DVP peut jouer pour permettre aux filles de gagner en estime de soi et lutter contre l'oppression viriliste qui domine dans la société et à l'école¹⁶. Cette pratique participe bien, dans son dispositif même, d'une éducation en à la fraternité qui lutte préventivement contre les inégalités entre les sexes.

Une remise en cause de l'asymétrie éducative traditionnelle

- 25 La Discussion à Visée Philosophique participe d'un tournant pédagogique salutaire en ce qu'elle induit une nouvelle « éthique de la relation » dans la mesure où, contrairement aux situations pédagogiques ordinaires, l'animateur de l'atelier philosophique ne connaît pas nécessairement les réponses aux questions qu'il pose et qu'il se pose d'ailleurs à lui-même également. L'asymétrie traditionnelle du « maître » est donc ici déplacée, ou du moins atténuée dans sa verticalité, pour laisser place à davantage d'horizontalité, c'est-à-dire d'égalité. On peut même considérer que le regard porté sur l'enfance en générale s'en trouve modifié pour un nombre non

négligeable d'enseignants qui « découvrent » leurs élèves sous un nouveau jour grâce à cette pratique.

- 26 A l'heure où bon nombre d'enseignants sont déstabilisés par le nouveau rapport au savoir et aux apprentissages que l'usage des technologies numériques occasionne, et vivent parfois ces bouleversements comme une remise en cause de leur *autorité éducative*, il y a lieu d'interroger la nature de la relation éthique qui préside à toute relation pédagogique à l'aune de la *fraternité* ; sans nier la nécessité d'une asymétrie, il s'agit alors de repositionner l'enseignant comme un *magister* plutôt que comme un *dominus*, comme cet adulte référent qui en sait « plus » (*magis* en latin) certes, mais qui est tout autant, et peut-être davantage, maître *d'un savoir-faire* – apprendre à apprendre – que maître *du savoir* ou *d'un savoir disciplinaire*.
- 27 La posture de l'animateur dans les ateliers philosophiques peut donc offrir un paradigme intéressant pour toute posture de pédagogue en ceci qu'elle interroge la dimension « éthique » et « épistémique » de sa relation à l'enfant et au savoir. Ce repositionnement pourrait être décisif dans la lutte contre les inégalités à l'école et dans la société quand on sait que ce sont les élèves des classes sociales les plus défavorisées qui pâtissent principalement d'un paradigme pédagogique traditionnel plus vertical dont ils ne maîtrisent pas toujours les codes. Il est remarquable que les enseignants qui se forment à la DVP sont, dans un premier temps, déstabilisés par cette nouvelle posture. Alors qu'ils ont pris l'habitude d'être dans la position du sachant qui doit transmettre un contenu disciplinaire, les voilà projetés dans le cercle d'un questionnement sans être la figure épistémique de référence. Cette redistribution des rôles, une fois le trouble passé, les initie pourtant à une pédagogie de la question et du retrait dont ils tirent ensuite un grand bénéfice pour leur pratique disciplinaire et leur relation aux élèves.

Conclusion

- 28 La DVP, à la fois en tant qu'espace de discussion collective et communauté de recherche philosophique, accomplit une double mission : elle permet aux enfants de s'ouvrir ensemble à l'universalité d'une rationalité questionnante et les prépare à l'exercice démocratique du jugement. Au-delà de sa visée philosophique, et néanmoins grâce à elle, elle est l'occasion pour eux d'une expérience sensible et rationnelle qui cultive les sentiments d'interdépendance et d'appartenance par lesquels ils sont reliés à la communauté des hommes et des citoyens. Génératrice de dispositions éthiques, cette pratique, si elle est régulière, participe d'une éducation à la fraternité dont il y a tout lieu de penser qu'elle est un levier pour lutter contre les inégalités et les discriminations. En effet, « pour que le principe d'égalité devienne une volonté d'égalité sociale, il doit être associé à un sentiment de solidarité et de fraternité » car « quand ces sentiments faiblissent, les inégalités se creusent » (Dubet, 2014, p. 106). En analysant l'histoire de la devise de la République, Mona Ozouf allait plus loin¹⁷ : « l'égalité n'est donc pas un simple assentiment donné à l'égalité de l'autre, mais une volonté de voir l'autre reconnu comme semblable, hommage à une nature humaine également respectable chez tous les membres de l'espèce, et qui en fait des frères ». La DVP prend sa part à cette œuvre morale et civique en tant que dispositif pédagogique et éducatif qui initie en acte les enfants à l'expérience de cette communauté de nature et de droits.

- 29 Le développement de la pratique de la DVP dès l'école élémentaire, telle qu'elle est promue par la Chaire Unesco sur la pratique de la philosophie avec les enfants inaugurée en 2016, lutte au premier chef contre les inégalités d'accès à la philosophie dans l'école ; en effet, tous les élèves du même niveau scolaire (la classe *Terminale*) n'ont pas, en France, la chance de fréquenter la discipline puisque les élèves des lycées professionnels en sont privés. Si la pratique de la Discussion à Visée Philosophique contribue au développement de la personne et du citoyen en forgeant l'esprit critique et le discernement – qualités indispensables à l'exercice de la citoyenneté dans le monde complexe qui est le nôtre –, en priver une partie de la jeunesse revient à promouvoir une éducation et une citoyenneté à deux vitesses. Quelle fraternité citoyenne pourrait supporter une telle inégalité de traitement d'autant plus problématique que les lycées professionnels sont fréquentés par les enfants des classes les plus populaires de la société ? Le développement de la DVP, en tant que pratique – mais aussi en tant qu'il est un mouvement porteur d'une réflexion didactique inédite sur le « philosopher » – et, de façon générale, la démocratisation de la pratique philosophique dans l'école et dans la cité (Boillot, 2012) est donc un levier pour corriger cette inégalité d'accès à la culture et à la citoyenneté.

BIBLIOGRAPHIE

- Boillot, H. (2012). *Enseigner la philosophie dans les lycées en France : un métier immuable ? 1945-2003*. Thèse de doctorat. Université Paris-I.
- Borgetto, M. (1993). *La notion de fraternité dans le droit public français*. Paris : LGDJ.
- Budex, C. (2019, à paraître). Logiques d'appartenance pour une fraternité sans dieux : comment éduquer à la fraternité dans l'école de la République ? *Trema*.
- Debray, R. (2009). *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour les inégalités*. Paris : Seuil.
- Garcia, T. (2016). *Nous*. Paris : Grasset.
- Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Thèse de Doctorat. Université Paris-I. Récupéré de <https://www.theses.fr/203083253>
- Lalanne, A. (2009). *La philosophie à l'école. Une philosophie de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Lipman, M. (2003). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Lordon, F. (2011). *La société des affects*. Paris : Seuil.
- Michelet, J. (1877). *Le peuple*, chap. 6. Paris : Calmann Levy, 5^{ème} édition.
- Pinotti, A. (2016). *L'empathie, Histoire d'une idée de Platon au posthumain*. Paris : Vrin.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF.
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher en discutant : pourquoi et comment ?* Bruxelles : De Boeck.

Tozzi, M. (2017a). La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : finalité, enjeux, pratiques. *Diotime*, 77.

Tozzi, M. (2017b). *Prévenir la violence par la DVP*. Bruxelles : Yakapa.be.

NOTES DE FIN

1. Certains éléments de cette première partie ont été développés dans un article en cours de publication.
2. « Liberté, Égalité, Fraternité. Rien à ajouter, rien à retrancher. Ce sont là les trois marches du perron suprême. La liberté, c'est le droit, l'égalité, c'est le fait, la fraternité, c'est le devoir. Tout l'homme est là. Nous sommes frères par la vie, égaux par la naissance et par la mort, libres par l'âme », Victor Hugo, *Le droit et la loi*, (1875).
3. Budex, C. (1999). *La fraternité : bref traité du désenchantement et de la férocité*, Mémoire de Master sous la direction d'Éric Blondel. Paris I Sorbonne.
4. « Quand on prononce le mot de liberté, on sait ce que cela veut dire (...) De même quand on parle d'égalité, ce mot a une signification aussi claire et aussi déterminée pour l'instinct populaire que pour l'esprit qui réfléchit. On en saisit sans effort les conséquences civiles, on en suit les applications palpables (...) Il n'en est pas ainsi quand il s'agit de fraternité ; ici, tout est vague et indéfini », M. Block, *Dictionnaire général de la politique*, article « fraternité » (1863-1864), 2 vol., éd. 1873.
5. « Gardez-vous bien de n'entendre par fraternité, comme on le fait trop souvent, qu'une sorte de sentiment vague et tout platonique : vous devez y reconnaître, au contraire, une loi (...) qui régit la constitution même (...) des États républicains. Pour ceux-ci la fraternité n'est pas seulement un luxe, elle est le nécessaire (...) La fraternité est (...) l'essentielle condition de vie pour une société démocratique », Alfred Fouillée, Discours prononcé à l'Assemblée nationale pour la distribution des récompenses (18 juillet 1886), cité in G. Gauthier et C. Nicolet, *La laïcité en mémoire*, pp. 222-223, 1987, Edilig.
6. Cicéron. (1962). *Des fins des biens et des maux*, livre III, XIX, p. 285. Paris : Gallimard.
7. Discours du 13 mai 1793, *le Moniteur universel*, t. XV.
8. Qui conduit à l'action (du latin *conatus* : élan, tendance).
9. Auguet, G. (2005). *De la DVP à la situation idéale de parole*. Revue Spirale n°35. Lille : RRE.
10. Inégalités sociales et migratoires : comment l'école les amplifie ? (s.d.). Récupéré 1 mars, 2019, de : <http://www.unesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>
11. « Personne ne peut sérieusement entamer une argumentation s'il ne suppose pas une situation de parole qui garantisse, en principe, la publicité de l'accès, l'égalité de participation, la sincérité des participants, des prises de position sans contraintes », Jürgen Habermas, *De l'éthique de la discussion*, (1991).
12. Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
13. La philosophie renoue ici son lien fondamental avec la démocratie pour rappeler que cette dernière est ce type de régime qui privilégie la discussion rationnelle *publique* comme mode de résolution des conflits.

14. Glaser, J. (1994). *Reasoning as Dialogical Inquiry: A Model for the Liberation of Women*. *Thinking*, Vol. 11, Nos 3-4, p. 16.
15. Lauranne Carpentier, L. C. (2018, 30 avril). Le féminisme et la philosophie pour enfants. Récupéré 27 février, 2019, de : <https://philoenfant.org/2018/04/30/le-feminisme-et-la-philosophie-pour-enfants/>
16. Debarbieux, E. (2018). *Les violences sexistes à l'école, une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école.
17. Ozouf, M. (1997). Liberté, égalité, fraternité. In *Les lieux de mémoire* (p. 4370). Paris : Gallimard.

RÉSUMÉS

Principe constitutionnel et valeur de la République française, la fraternité peine à s'incarner dans le droit comme dans les pratiques. Si elle ne peut être décrétée, elle peut toutefois être cultivée en théorie comme en acte. Cet article montre qu'une éducation à la fraternité par la pratique de la discussion à visée philosophique est possible dès l'école élémentaire et qu'elle contribue à lutter contre les inégalités à l'école et dans la société. Préconisé par le programme d'EMC depuis 2015, ce dispositif contribue efficacement à une éducation à la citoyenneté parce qu'il permet d'interroger, d'éprouver et de faire vivre en acte les valeurs. En permettant aux élèves de se poser ensemble des questions universelles et existentielles dans le cadre d'une discussion régulée, il constitue notamment une expérience fraternelle de l'égalité pour les élèves et les adultes qui le pratiquent. Bien qu'appuyé sur une recherche de terrain toujours en cours, cet article se veut essentiellement une analyse théorique des enjeux philosophiques de l'éducation à la fraternité ; l'analyse des données du terrain pourra faire l'objet d'une publication ultérieure.

Being both a constitutional principle and a French Republican value, Fraternity strains to find an embodiment in the laws as well as in the habits. If it cannot be enacted, it can however be cultivated both in theory as well as in practice. This paper aims at showing that an education to Fraternity is possible thanks to the philosophically oriented discussion, as early as primary school, and that it contributes to tackle inequalities in schools and in society. This practice, as it is advised in the Civic and Moral teaching program since 2015, efficiently contributes to an education to citizenship for it allows to question, to feel and actually experience in the flesh those values. Because it enables pupils to ask (each other) universal and existential questions within the collective scene of a regulated discussion, it therefore constitutes a fraternal experience of equality for the adults and pupils who experience it. Although it is based on an on-going field research, this paper is essentially a theoretical analysis of the philosophical stakes of an education to Fraternity thanks to the practice of philosophically oriented discussion. The analysis of the field research could be the object of a further communication.

INDEX

Mots-clés : éducation à la fraternité, discussion à visée philosophique, enseignement moral et civique, prévention des inégalités

Keywords : education to Fraternity, philosophically oriented discussion, education to citizenship, prevention of inequalities.

AUTEUR

CHRISTIAN BUDEX

Université de Nantes (CREN)