



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

VERS UNE ÉCOLE DE LA FRATERNITÉ

**CONSEIL DES SAGES DE LA LAÏCITÉ
ET DES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE**

FÉVRIER 2025

VERS UNE ÉCOLE DE LA FRATERNITÉ

Par **Abdenour Bidar** et **Christine Darnault**

Inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche,
membres du Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République

S'il n'y avait que liberté, l'inégalité irait toujours croissant et l'État périrait par l'aristocratie ; car les plus riches et les plus forts finiraient toujours par l'emporter sur les plus pauvres et les plus faibles. S'il n'y avait qu'égalité, le citoyen ne serait plus rien, ne pourrait plus rien par lui-même, la liberté serait détruite, et l'État périrait par la trop grande domination de tout le monde sur chacun. Mais la liberté et l'égalité réunies composeront une République parfaite, grâce à la fraternité. C'est la fraternité qui portera les citoyens réunis en Assemblée de représentants à concilier tous leurs droits, de manière à demeurer des hommes libres et à devenir, autant qu'il est possible, des égaux.

Charles Renouvier,
Manuel républicain de l'homme et du citoyen, 1848

SOMM

6

PRÉFACE

8

LA FLEUR DE LA FRATERNITÉ

10

INTRODUCTION

14

**1. L'ÉCOLE, CREUSET DE LA FRATERNITÉ
HUMAINE ET RÉPUBLICAINE**

26

2. PARLER DE LA FRATERNITÉ À L'ÉCOLE

35 La fraternité dans les programmes de l'école primaire
Une contribution de la mission enseignement primaire de l'IGÉSR

AIRE

- 45 Quelques entrées disciplinaires de l'École du socle
- 73 En guise de prolongement, la fraternité aux lycées professionnel, général et technologique
- 81 La fraternité dans la vie scolaire et la politique éducative de l'établissement

86

3. VIVRE À L'ÉCOLE DES EXPÉRIENCES DÉCISIVES DE FRATERNITÉ

- 93 Des enseignements disciplinaires propices à faire éprouver la fraternité
- 111 Les apprentissages coopératifs et les pédagogies coopératives
- 125 Des dispositifs et des lieux de l'École susceptibles de faire vivre la fraternité : vers une communauté éducative fraternelle

136

CONCLUSION

PRÉFACE

L'idéal de la fraternité républicaine a eu ses historiens, ses juristes, ses philosophes. Ces derniers, en particulier, nous ont poussés à concevoir la fraternité comme une question politique essentielle. Si les principes de la citoyenneté reposent sur la liberté et l'égalité de tous les citoyens, la fraternité introduite dans la devise républicaine en 1848 est à la fois la condition de l'exercice de la pratique républicaine et la conséquence de ses principes fondateurs. La liberté et l'égalité ne peuvent organiser concrètement la vie en commun que s'il existe entre les citoyens l'estime réciproque, le respect et la solidarité qu'implique l'idée de fraternité.

Comment *réaliser* la fraternité entre citoyens libres et égaux en droit ? Cette question est toujours d'actualité et le rôle de l'École est essentiel. La fraternité a eu ses pédagogues militants, au sens progressiste du terme pédagogie, désignant la conviction que l'École et l'éducation en général ont le pouvoir de changer la société, sans heurts ni violence. Que ce soit pour instaurer ou restaurer l'esprit de la fraternité après les terribles épreuves comme les guerres mondiales, des éducateurs, souvent isolés ou en marge, ont voulu forger le sentiment primordial d'appartenir à une commune humanité.

Aujourd'hui, l'antisémitisme frappe à nouveau notre société et n'épargne pas l'École. Il n'est plus une menace vague mais une réalité en acte. Comme à chaque fois qu'un conflit se produit au Proche-Orient et qu'il retentit à distance sur des esprits confus, détraqués ou idéologisés, mais plus encore depuis le 7 octobre 2023, on observe une hausse alarmante des faits.

À ce titre, une étude parue au début de l'année 2024, *Radiographie de l'antisémitisme*, a mis en lumière une donnée nouvelle : la jeunesse de leurs auteurs. Aussi les incidents apparemment peu graves de la vie scolaire (bousculades ou moqueries envers un élève juif) doivent-ils nous apparaître autant comme des actes que comme des signes et des signaux.

Si la fraternité a le pouvoir de changer la société, elle a aussi le pouvoir de changer l'École, à la condition que ses acteurs le veillent. Telle est l'incitation lumineuse de Christine Darnault

et Abdennour Bidar, inspecteurs généraux de l'éducation nationale et membres du Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République. Ils nous invitent à prendre conscience de la « puissance symbolique » que recèle la fraternité pour en déployer ensuite les effets dans chaque circonstance à l'École, y compris au sein des classes et à travers l'enseignement. Leur argumentation précise, rigoureuse, étayée par des sources institutionnelles, tels les programmes de plusieurs disciplines et le domaine de la vie scolaire, montre qu'une véritable révolution éthique peut s'opérer dans notre École et transfigurer l'expérience scolaire en une éducation et une expérience de fraternité. Grâce à leur ouvrage, nous pouvons comprendre et accepter « l'inquiétude » que diffuse la « vertu de fraternité » dans notre École publique, en reprenant leurs propres termes, si nets, si forts. Le seul risque est en effet de nous rendre plus humains.

Dominique Schnapper,
Présidente du Conseil des sages
de la laïcité et des valeurs de la République

LA FLEUR DE LA FRATERNITÉ

Développer une pédagogie de la fraternité, c'est permettre à chaque élève de...

1. Développer sa capacité d'empathie

Développer sa capacité à se soucier d'autrui, son empathie sur les plans émotionnel (se sentir touché), moral (se sentir obligé) et cognitif (se sentir concerné).

2. Respecter autrui

Respecter autrui dans les différentes dimensions de sa personne, sa dignité, son identité, son altérité, sa sensibilité, son intimité, ses convictions et ses points de vue.

3. S'ouvrir à la pluralité

Être à l'aise dans une société où la pluralité des origines, des cultures, des convictions requiert ouverture et curiosité d'esprit, ainsi qu'une capacité à se nourrir des différences tout en œuvrant à trouver des valeurs communes.

4. Être attentif aux vulnérabilités

Cultiver une sensibilité particulière à l'endroit des vulnérabilités, des fragilités de tous ordres, et une capacité à leur apporter soutien et secours autant que de besoin.

5. Savoir s'exprimer au milieu des autres

Exprimer ses idées, ses émotions, sa sensibilité de façon non violente, réfléchie, respectueuse, bienveillante et tolérante envers celles d'autrui.

6. Développer sa capacité de dialogue

Présenter ses idées de façon ouverte, accueillir la parole de l'autre, accepter de ne pas avoir raison, savoir construire un désaccord, sans pour autant renoncer à ses convictions et ses valeurs.

7. Apprendre à coopérer, à se construire au sein d'un groupe

Entrer aisément dans une activité de coopération, de réflexion ou de travail collaboratif ; savoir interagir en bonne intelligence, être disposé à l'entraide active.

8. Cultiver ensemble la qualité de lien à soi et à autrui

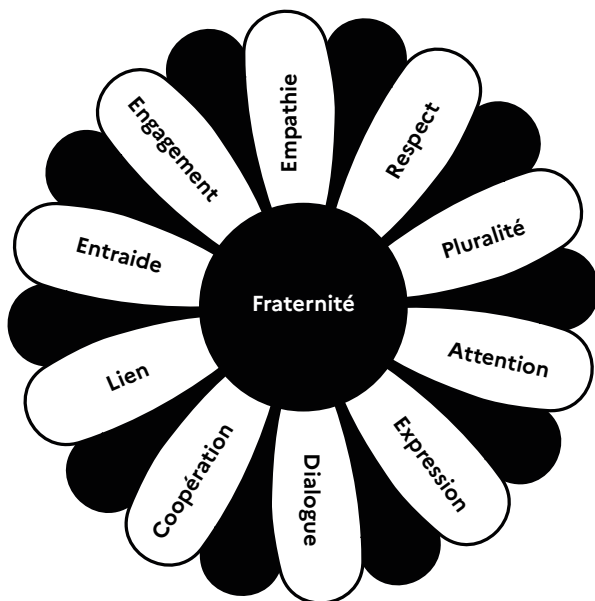
Cultiver la confiance en soi, l'estime de soi, la connaissance de soi en harmonie avec la considération pour autrui, et la confiance en autrui.

9. S'entraider pour s'affirmer et se construire

Se soucier de l'autre en l'aidant à cultiver pour lui-même ce que l'on cultive pour soi : l'estime de soi, la confiance en soi, la connaissance de soi, l'exigence éthique envers soi-même.

10. S'engager pour le bien commun

Être mû par le souci de l'intérêt général, la conscience et l'attachement au bien commun, la responsabilité citoyenne.



INTRODUCTION

L'idée que notre École républicaine doit être une école non pas seulement de la liberté et de l'égalité mais aussi de la fraternité nous est-elle familière ? Elle le devrait, au regard de l'histoire de cette école, qui très tôt a fait de la fraternité un objet majeur du « perfectionnement » de l'élève, comme l'écrivait Charles Renouvier en 1848 dans son *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*¹, petit ouvrage qui lui fut commandé par le ministre de l'Instruction publique de l'époque, Hippolyte Carnot. « Qu'est-ce que la fraternité ? », demande « l'Élève » à « l'Instituteur », qui lui répond : « La fraternité est un sentiment qui nous porte à ressentir tous les mêmes joies et les mêmes peines, comme si les hommes ne faisaient qu'un », précisant que « ceux-là sont des frères qui veulent partager les souffrances les uns des autres, et qui dirigent leurs forces à se rendre heureux mutuellement ». Ainsi, dit le maître, la fraternité n'est pas seulement « sentiment » mais conduite éthique. En effet, ceux-là qui « dirigent leurs forces à se rendre heureux mutuellement » sont les sujets moraux qui obéissent au commandement de leur conscience ou raison morale de se soucier autant d'autrui que de soi, et d'agir selon la « règle » suivante : « Ne faites pas à autrui ce que vous ne jugeriez point devoir vous être fait. Faites pour les autres ce que vous jugez que les autres doivent faire pour vous. »

Voilà déjà une première définition de l'École de la fraternité, une école de l'effort éthique, de la mise en culture, et en œuvre, d'une éthique du comportement et de la relation. Une école où l'on prend soin les uns des autres, et cela non pas seulement dans la relation entre élèves, mais aussi dans l'ensemble des relations humaines au sein de cette école, c'est-à-dire entre élèves et adultes – professeurs et tous les autres personnels – ainsi qu'entre adultes. Le climat de fraternité et la qualité de la relation humaine sont ainsi, d'une part, un apprentissage fondamental pour les élèves et, d'autre part, une responsabilité collective partagée entre tous les acteurs, personnels et élèves. Une école de la fraternité est ainsi une école où cette fraternité est l'objet d'un devoir-être et d'un savoir-être, d'un savoir-agir, d'un effort, d'un apprentissage, d'une vigilance, d'un exercice quotidien pour se conduire de façon attentive à l'autre, prévenante, aussi solidaire que droite, aussi

1 Charles Renouvier, *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, 1848, présenté par Vincent Peillon dans Olivier Christin et Alexandre Frondizi (dir.), *Bibliothèque numérique du projet Républicanismes méridionaux*, UniNe/FNS, 3 novembre 2021, <https://www.unine.ch/republicanism/home/bibnum/catechismes/23.html>.

respectueuse de sa personne que soucieuse de son bien-être, de son épanouissement, de son accomplissement, autant que des siens propres. En ce sens, une école de la fraternité est pour tous un creuset de perfectionnement moral, un lieu de travail sur soi offrant à chacun l'opportunité de grandir en humanité, à partir de la conviction que, ce faisant, on agit non seulement pour soi-même, mais également au bénéfice de tous les autres. Car l'objectif fondamental de l'École – à savoir former des individus autonomes, éclairés, responsables – ne peut être atteint qu'à cette condition essentielle de la coopération de tous, ce qui commence par l'effort partagé de cultiver la meilleure qualité possible de relations humaines, fondée sur les valeurs *mises en pratique* de respect, d'honnêteté, de tolérance, d'écoute, de non-violence, d'entraide et d'altruisme.

Est-ce cependant comme cela que notre société se représente son École ? Comme une école de la fraternité au service de l'accomplissement de chacun ? Est-ce ainsi que les acteurs de l'École eux-mêmes la ressentent, la conçoivent et la font vivre ? Est-ce ainsi que les élèves l'appréhendent et en font l'expérience ? Ainsi encore que leurs parents la perçoivent, si bien que cela participe à fonder la confiance qu'ils lui accordent ?

On peut en douter, et c'est l'ambition de ce petit livre que de contribuer à produire une nouvelle prise de conscience de cette dimension majeure de l'École. Celle-ci doit advenir, en premier lieu, au niveau de ses acteurs eux-mêmes, les professeures et professeurs des écoles, des collèges et des lycées, les conseillères et conseillers principaux d'éducation (CPE), et l'ensemble des équipes éducatives : quand donc ces dernières ont-elles l'occasion de présenter l'École aux élèves et à leurs parents comme une école de la fraternité ? Et dans leur travail et engagement communs, quand donc ces équipes sont-elles en mesure d'échanger sur l'objectif d'une école de la fraternité pour essayer de s'en donner une vision partagée, confraternelle, et les moyens collectifs d'une mise en œuvre concrète ? Quand donc parle-t-on de fraternité entre collègues ? Cette valeur fait-elle l'objet d'une culture professionnelle commune ? La prend-on assez souvent comme objet explicite des différents enseignements, comme axe majeur de tel ou tel projet interdisciplinaire ? Comme sujet de réunion, de discussion, d'action, par exemple au moment d'élaborer le projet d'établissement et sa politique éducative, ou lorsque l'engagement des uns et des autres a besoin de se souder et de se dynamiser dans la référence à une valeur puissante, comme l'est la fraternité, qui vient donner à tout ce qu'on entreprend ensemble un surcroît de force et de sens ?

Si l'École peine encore à investir pleinement la fraternité, c'est sans doute aussi parce que cette valeur si essentielle manque dans la société tout entière. Comme l'a très bien expliqué Bruno Mattéi², l'idéal de fraternité inquiète par son exigence morale, éthique et politique. L'École, pourtant, nous le croyons, l'École qui forme les citoyens, peut modifier le cours des choses, inverser la situation, et contribuer à rendre la société tout entière plus fraternelle. Mais pour cela, il faut que cette école, notre École, ose la fraternité !

² Bruno Mattéi, « Envisager la fraternité », *Revue Projet*, vol. 330, no. 5, 2012, pp. 66-74.

1.

**L'ÉCOLE,
DE LA FRA
HUMAINE
RÉPUBLIC**

**CREUSET
TERNITÉ
ET
AINE**

Force est de constater que cette dimension de l'École comme lieu où se transmet et se cultive le sens de la fraternité ne semble pas faire l'objet d'une conscience commune dans notre société ni dans la communauté éducative. Et si le métier d'enseignant est en crise profonde, n'arrivant plus à intéresser suffisamment de candidats dans les nouvelles générations, n'est-ce pas, entre autres, à cause de ce genre de déficit ? Un déficit de puissance symbolique, en l'occurrence : nous ne parvenons plus clairement à voir dans notre École quelque chose de grand, de noble, de fondamental pour l'avenir de notre société. Or, si nous savions la regarder comme une école de la fraternité, et, en cela, comme le lieu idéal pour le développement et l'épanouissement de nos enfants, cela grandirait son image et contribuerait – on peut tout au moins l'espérer – à susciter à nouveau davantage de vocations d'enseignants.

Si l'on veut que l'École retrouve le rayonnement qui fut autrefois le sien dans la société française (qui continue de placer en elle les attentes les plus élevées), il faut dès lors se poser la question : quel est le préjudice pour cette école de ne pas apparaître assez, et de ne pas vivre assez, comme une école de la fraternité ? Quelle en est la conséquence, négative, pour son objectif de former les citoyens de demain, sachant que leur citoyenneté ne pourra être assez éclairée ni engagée sans qu'ait été cultivé le sens de la fraternité ? Quel est, à l'inverse, le bénéfice pour l'École de se concevoir clairement et de se vivre collectivement au quotidien comme un creuset de la fraternité citoyenne, républicaine et humaniste ?

C'est ce que nous proposons d'essayer de comprendre ici, en partant du fait que, non seulement aujourd'hui mais même historiquement, le projet d'une école qui éduque à la fraternité a *toujours* connu des freins et des entraves. Il est en soi très difficile à mettre en œuvre, parce que la fraternité est un idéal extrêmement élevé et exigeant. À cela s'ajoute le fait que l'institution scolaire française, plus que d'autres peut-être, s'est construite sur une longue tradition de sélection et de compétition qui est ambivalente : d'une part, et de façon positive, cette exigence de l'École, le climat d'émulation qu'elle propose, les efforts que la réussite scolaire requiert, tout cela encourage chaque élève à trouver et à donner le meilleur de lui-même, lui permettant de se révéler ; et, de manière légitime, ce sont alors son mérite, son travail, son excellence qui sont récompensés. Mais, d'autre part, ces mêmes compétition et sélection peuvent induire négativement une logique de réussite égoïste et fabriquer des comportements individualistes, produisant à l'arrivée une société non fraternelle de gagnants et de perdants, inégalitaire à ce titre.

Se soucier de sa propre réussite est légitime, sans aucun doute, mais la question de la fraternité nous oblige tout de même à nous demander à quelles conditions ce souci de soi-même est soutenable pour la justice de notre société. Parmi ces conditions, il y a la fraternité, car le souci de soi ne saurait, d'un point de vue éthique, aller de pair avec le mépris d'autrui ; et ce n'est également que dans un climat de fraternité, d'attention portée les uns aux autres, d'entraide entre tous, que l'effort pour devenir soi-même peut se réaliser. Si donc on va à l'école d'abord pour apprendre à devenir soi-même, à cultiver son autonomie, à découvrir et à développer ses propres talents, il est primordial que tout soit mis en œuvre pour que ce souci de soi s'articule de manière harmonieuse avec le souci d'autrui, c'est-à-dire l'esprit de fraternité.

Tel fut depuis son origine, et tel est encore aujourd'hui, le défi de notre École : faire en sorte que la découverte de soi vers le plein développement de sa personnalité ne se fasse pas pour chaque élève de manière égoïste mais fraternelle, non pas au détriment d'autrui, mais avec lui et, finalement, au profit de tous. Telle est l'ambition que l'École doit porter : conduire chacun à sa propre excellence en instituant entre tous une relation de fraternité qui offre, dans la poursuite individuelle de cette excellence, tout le soutien, toute la solidarité de tous les autres.

Par cela même, les élèves sont amenés à opérer une prise de conscience capitale, à savoir que l'on ne va vers soi-même que tous ensemble, c'est-à-dire non pas seulement par son propre effort, indispensable, mais bien par la coopération de tous à cet objectif éminemment personnel. Autrement dit, le souci de soi et le souci fraternel d'autrui ne sont pas opposés, quand on arrive à mettre ce souci fraternel d'autrui au service de l'accomplissement de chacun. Voilà donc, essentiellement, la fraternité dans laquelle les élèves sont invités à entrer à l'école : cette communauté fraternelle de celles et ceux qui apprennent sans relâche à devenir eux-mêmes et qui s'entraident sans relâche à y parvenir.

Comprenons bien cela, car il y a là quelque chose de décisif : de quelle fraternité les élèves font-ils l'expérience au sein de l'École ? Une fraternité, toute fraternité, s'éprouve par le sentiment d'une grande proximité, que l'on soit « frères ou sœurs de sang », « confrères ou consœurs » ou « frères et sœurs en humanité ». Or, qu'est-ce qui rapproche assez les élèves les uns des autres pour qu'ils se perçoivent ainsi comme frères et sœurs ? Ce qui les unit, c'est leur situation même d'élèves, c'est-à-dire leur appartenance à cette communauté de jeunes personnalités venues chercher ici les meilleures conditions de leur éveil. Voilà en quel sens l'École est, et doit apparaître aux yeux de tous, comme le lieu d'une fraternité singulière.

Si les élèves sont frères et sœurs, c'est par la proximité, le partage d'un même projet, le même effort solidaire de construction, de structuration, d'émancipation de leur personnalité, d'une personnalité la plus libre, éclairée, responsable qui soit. En ce sens, la communauté de ces personnalités en voie de formation est la meilleure préparation pour que plus tard, à leur majorité, les élèves soient prêts à entrer dans la « communauté des citoyens¹», parce que ce qui fait un citoyen authentique, c'est précisément qu'il soit une personnalité libre, éclairée, responsable, et qu'il s'engage comme une telle personnalité dans la Cité démocratique.

Qu'est-ce que l'École, à cet égard ? Le creuset de notre humanité, on l'a dit plus haut, mais aussi le creuset de notre citoyenneté, l'antichambre ou la matrice de la fraternité républicaine. Car cette fraternité républicaine est la solidarité d'un peuple qui prend collectivement la responsabilité des affaires de la Cité, la solidarité de citoyens qui mettent chacun leur personnalité propre, libre, éclairée, responsable, au service de l'intérêt général, du bien commun, de la chose publique (*res publica*). Il n'y a, par conséquent, de fraternité républicaine que s'il y a d'abord, comme sa source constituante, une fraternité scolaire, une fraternité d'élèves qui sont éduqués à devenir de telles personnalités libres, éclairées et responsables – et c'est cela qui donne à notre École une vocation inséparablement humaniste et politique.

Comment faire comprendre cela aux élèves dans le langage le plus simple qui soit ? En leur expliquant que la fraternité de l'École est d'abord une fraternité de l'École à leur égard, c'est-à-dire une considération, une humanité que l'École leur témoigne, un don désintéressé qu'elle leur fait en leur apportant tout ce dont ils ont besoin pour se découvrir et se construire, afin que chacun d'entre eux puisse commencer à exister comme personnalité singulière, unique. L'École, en effet, permet aux élèves de faire de premières expériences de ce qu'ils aiment, de ce dont ils sont capables, mais aussi de ce à quoi ils doivent se confronter. Elle leur offre ainsi de se construire par le respect de l'autorité, des règles et d'autrui, par l'effort que requièrent l'acquisition des savoirs, l'appropriation de compétences cognitives (jugement, raisonnement, esprit critique, mémoire, imagination, sensibilité) et psychosociales, par la rencontre avec d'autres et l'apprentissage de la vie en commun, par l'accès à une culture générale la plus vaste qui soit... et tout cela de manière laïque, ce qui n'est pas le moindre de tout ce que la fraternité de l'École donne aux élèves.

1 Dominique Schnapper, *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, « NRF Essais », Gallimard, 1994.

Car la laïcité de l'École est une fraternité, insistons un peu sur ce point. Comme l'énonce en effet la Charte de la laïcité, « les personnels ont un devoir de stricte neutralité : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques et religieuses dans l'exercice de leurs fonctions » (article 11). Les élèves, leurs parents, la société ont-ils suffisamment conscience de ce que cela signifie ? De ce bénéfique fraternel de la laïcité de l'École pour les élèves ? Grâce à cette « neutralité », les élèves sont assurés d'être accueillis à l'École, ainsi que leurs familles, en toute fraternité, sans distinction aucune de leurs croyances, de leurs origines réelles ou supposées : dans l'École de la fraternité et de la laïcité, tous sont égaux. Les élèves sont également assurés de ne pas y être endoctrinés par telle ou telle idéologie. Ils ont au contraire la garantie de recevoir « l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et la précision des savoirs » (article 12), de développer des capacités et des compétences au service de leur liberté, c'est-à-dire de leur aptitude à penser par eux-mêmes et à faire leurs propres choix. La fraternité de l'École laïque à l'endroit des élèves est ainsi ce présent de la liberté, ou plus précisément le présent et la garantie de ces conditions, de cette sécurité laïque d'un apprentissage libre de la liberté. Comme le souligne encore la Charte de la laïcité, « la laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix » (article 6).

La fraternité laïque de l'École protège l'éclosion de la personnalité de chaque élève, et il s'agit de leur transmettre la conscience – et la confiance qui va de pair – que tout ce qu'on leur enseigne ici, à l'École, les savoirs, les compétences, la culture générale, les rend ainsi frères et sœurs en découverte de soi, sœurs et frères en devenir soi. Il s'agit aussi, de façon complémentaire, de leur transmettre la conscience – et la conviction vécue – qu'ils peuvent faire vivre cette fraternité en s'entraînant dans ce travail sur soi, en faisant l'expérience que seule la construction collective d'une interdépendance féconde permet de devenir soi-même. Pour résumer, il faut leur dire : « Vous êtes ici dans l'École doublement frères et sœurs, non seulement parce que vous y êtes dans le même but, qui est de vous découvrir et de vous construire, mais aussi parce que c'est en vous aidant au maximum les uns les autres que vous pourrez mieux parvenir à ce but. »

Si l'on arrive à faire prendre conscience de cela aux élèves, de manière progressive bien sûr, en trouvant le langage approprié à chaque degré de leur développement, et si, plus encore, on parvient à les engager dans cette dynamique, alors l'idéal

d'une pédagogie de la fraternité pourra commencer à se donner les moyens de devenir un idéal vécu. Mais, encore une fois, comprenons bien la difficulté de la tâche... Instituer entre élèves des relations de solidarité, d'entraide, de coopération, leur apprendre à régler leurs désaccords autrement que par la violence, créer entre eux les conditions de relations pacifiques, de respect, de considération réciproque, d'empathie, tout cela ne va pas de soi, et d'autant moins au regard des problématiques très vives de l'École d'aujourd'hui que sont, par exemple, le harcèlement, le cyberharcèlement et toutes les autres formes de violence entre élèves, ou bien – sujets tout aussi sensibles – les incivilités et le manque de respect envers l'autorité des adultes.

Lorsque nous parlons de fraternité à l'École, la priorité est ainsi de ne pas se payer de mots, de ne pas se nourrir à bon compte d'un idéalisme naïf ou de principe. On ne naît pas fraternel, on le devient, et il y a peu d'apprentissages aussi exigeants. Plusieurs difficultés peuvent d'emblée être pointées, qui sont redoutables.

Les équipes éducatives, en charge d'une pédagogie de la fraternité, vont d'abord être confrontées à une condition d'incarnation : on ne saurait enjoindre aux élèves de se conduire de manière fraternelle les uns envers les autres si on ne leur en donne pas soi-même l'exemple dans les relations qu'on entretient avec eux, par l'incarnation du respect, de la considération, de la justice, du soin pris des plus fragiles, de la générosité aussi du professeur qui, bien souvent, ne compte pas ses efforts ni son temps. Cela suppose également que la qualité de la relation entre les membres de l'équipe éducative donne aux élèves le modèle vivant, visible, d'une fraternité qui est, en l'occurrence, celle d'une réelle confraternité professionnelle – cette notion de confraternité, avec ce qu'elle implique en termes de solidarité, d'aménité, d'engagement partagé, étant souvent trop peu investie dans notre École.

Beaucoup, sans doute, reste à faire pour que ces relations professionnelles au sein de l'École soient toujours animées par une confiance réciproque et une solidarité quotidienne, et que cela soit l'objet d'un effort personnel de chacun, aussi bien que collectif, au quotidien et au long cours de la vie d'une école ou d'un établissement. Comment donc une équipe éducative construit-elle les conditions de cette confiance et solidarité interne ?

Une seconde difficulté majeure sera liée au fonctionnement même de l'École. Comment faire vivre une école de la fraternité alors que le système de notation et plus globalement de sélection, que l'École opère encore trop généralement, parfois à l'insu

même de ses acteurs, revient trop souvent à générer une sorte de tri entre les élèves et à les répartir de façon inégalitaire entre des voies d'excellence qui ouvrent aux positions sociales les plus élevées, et des voies pour lesquelles les débouchés sont incertains et socialement peu valorisés ? L'ambition d'une école de la fraternité questionne directement la valeur de ce système compétitif et sélectif qui crée des gagnants et des perdants, tandis que l'idéal politique de fraternité nous appelle à instituer une société où chacun trouve une place digne, décente, choisie, appropriée à ses aspirations et compétences, et non pas une place subie ou de relégation. Il y a là, sans doute, un problème que l'École ne peut résoudre seule, ni par elle-même, mais dont le système de société actuel la rend captive.

Pendant, que peut-elle faire, n'étant tout de même pas si impuissante face à cela ? Certes, la société lui assigne aussi le rôle de « distribuer » les générations montantes sur tout l'arc de « l'employabilité » sociale, c'est-à-dire d'orienter, de répartir les élèves dans l'ensemble des filières correspondant aux besoins de la société. Toutefois, comment faire en sorte que cette « distribution » ne soit pas opérée et vécue comme une sélection qui discrimine et qui élimine ? Comment donc parvenir à ce que la compétition scolaire ne serve pas à la reproduction toujours plus figée et aggravée de la pyramide des inégalités sociales, et ne devienne pas une guerre de tous contre tous mais que chacun puisse y faire l'expérience d'une réussite propre dans la voie – générale, technologique, professionnelle – qu'il aura choisie ? Beaucoup reste à faire en la matière, car, pour l'heure, le fonctionnement de l'École finit par instiller l'idée qu'il faudrait réussir plus que les autres, et peut-être même réussir seul, pour être vu, repéré et passer victorieusement à travers le tamis de la sélection scolaire, puis à travers celui de l'enseignement supérieur. On mesure combien cette représentation, trop générée par le système lui-même, menace la fraternité à l'École.

De la même façon, l'École de la fraternité ne peut avoir de sens plein que dans une scolarité où tous les élèves, d'où qu'ils viennent et quels qu'ils soient, apprennent ensemble, dans une dynamique intellectuelle et humaine qui dépasse les différences, qu'elles soient sociales, culturelles, physiques, sexuelles, etc. Lutter contre la ségrégation sociale, l'entre-soi et l'exclusion des différences apparaît donc comme un préalable, une condition nécessaire à une fraternité réelle de l'École. Pas de fraternité sans mélange. Car sans expérience de l'altérité, des altérités d'origine, de culture, de milieu, en effet, quel sens peut avoir la fraternité dans l'École ? Mais, là encore, où en est celle-ci ? Quelle est aujourd'hui sa capacité réelle à mixer les classes sociales, à faire se rencontrer en son sein

les identités ethniques, culturelles, les différences au sens le plus large qui forment la diversité extrême de la société multiculturelle actuelle ?

Si nous voulons que la France reste une république, c'est-à-dire que la diversité de fait de sa population se rassemble dans ses valeurs communes – de liberté, d'égalité et de fraternité –, alors il faut que l'École devienne ce lieu de rencontre des différences, qui ne se contente pas de les juxtaposer, mais qui les fasse réellement fraterniser dans l'attachement partagé entre tous à ces valeurs. La fraternité républicaine est, à cet égard, l'antithèse du choix de société multiculturaliste fait ailleurs, qui se contente précisément de faire « coexister » les différentes cultures. L'ambition républicaine est bien plus forte : elle consiste à créer de l'un à partir du multiple, sans nier la diversité mais en proposant que tous se retrouvent, avec leurs différences, dans la transcendance laïque de valeurs politiques qui sont au bénéfice de tous et qui exigent que l'expression des différences se place sous l'autorité des lois énoncées à partir de ces valeurs et à leur service.

L'École est-elle ce creuset de l'apprentissage du commun, par-delà les différences ? Ce creuset de la fraternité républicaine qui embrasse et dépasse les fraternités particulières, les communautés particulières formées par telle appartenance sociale, ethnique, culturelle ? Ce lieu où les élèves font l'expérience du fait que, à la fois, ils sont respectés et reconnus de manière égale quelles que soient leurs identités particulières ou plurielles, et où ils sont intégrés dans un ensemble plus vaste, cette fraternité des apprenants dont on a déjà parlé, et qui est préparatoire de leur entrée future dans la « communauté des citoyens », la communauté des femmes et des hommes libres et capables de penser par eux mêmes, de faire leurs propres choix, et qui se sentent une responsabilité fraternelle d'entraide envers tout autre être humain ?

L'École ne cesse de parler de tout cela, de le viser à travers tout un vocabulaire de mixité sociale et scolaire, de différences qui « s'enrichissent » réciproquement, de réussite de tous les élèves, de lutte contre les diverses formes de harcèlement, contre les injustices, les séparations sociales, les discriminations, les haines... tout en insistant de façon positive sur l'importance du climat scolaire, de la règle fondamentale du respect et de l'effort d'empathie, du bien-être des élèves comme des personnels, des pédagogies coopératives, etc. Voilà dans quels mots l'École parle aujourd'hui de fraternité et à travers quel vocabulaire, quels objectifs, elle tente de donner une réalité concrète à son projet d'être une école de la fraternité. Mais ne faudrait-il pas tout de même que cette notion même de fraternité soit davantage

utilisée, convoquée, comme ce qui apporte un surcroît de sens et de valeur à tout cela qui, en fait, concorde vers elle ?

Tel est l'effort qui reste à faire et telle est la raison d'être de ce petit livre : oser parler d'une école de la fraternité tout en étant lucide, réaliste, sur ce qui fait obstacle à cette ambition, et ce, afin d'articuler tous les efforts d'une école plus « inclusive » dans un grand projet éthique, en les plaçant tous sous la clé de voûte de l'ambition de fraternité.

C'est à cette fin que nous avons voulu proposer aux équipes éducatives *tout un ensemble de pistes pratiques pour conduire une pédagogie de la fraternité* – des pistes que, sans doute, elles connaissent déjà un peu. Nous n'avons pas ainsi la prétention d'inventer ici quelque chose de foncièrement nouveau mais de fournir un outil qui procurera peut-être à ces équipes, dans leur pédagogie et leur engagement, un éclaircissement, un approfondissement utile, un surcroît de sens et d'idéal.

Comment donc les équipes éducatives vont-elles pouvoir en pratique se solidariser dans la conscience partagée de cette dimension cardinale de l'École ? Comment peuvent-elles mettre en œuvre une authentique pédagogie de la fraternité, et ce, à deux échelles ? À l'échelle individuelle, d'une part, celle de chaque acteur au sein de ces équipes, à partir de ses leviers propres afférents à sa fonction spécifique au sein d'un établissement scolaire, dans son métier et sa responsabilité personnelle d'enseignant, de CPE, de directeur, de principal, de proviseur ; d'autre part tous ensemble, de manière collégiale et transversale, confraternelle, en tant que collectif constitué par la totalité d'une équipe éducative en poste dans une école ou un établissement.

Dans un premier temps, nous verrons que, pour transmettre ce sens de la fraternité, les professeurs doivent pouvoir compter sur les entrées les plus adéquates et précises qui soient dans les programmes des différentes disciplines de « l'École du socle² » et qu'il en va de même pour les CPE dans le référentiel de leurs missions ainsi que pour les chefs d'établissement dans leur obligation de conduire, à travers le projet d'établissement, une politique éducative clairement fondée sur un certain nombre d'axes forts. Ainsi, nous examinerons quelques *opportunités de tenir un propos sur la fraternité ancré dans sa discipline ou sa professionnalité propre*, afin que cette fraternité n'apparaisse

2 On appelle « École du socle » l'ensemble formé par l'école primaire et le collège, les cycles 1, 2, 3 et 4, qui sont ceux de la scolarité obligatoire. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en définit les contenus et les finalités.

pas comme un « sujet à part », flottant, artificiel et quelque peu hors-sol, qui se surajouterait laborieusement à tout ce que chacun doit déjà faire, mais comme quelque chose qui peut être entrepris à l'occasion même de ce qui est attendu de uns et des autres dans l'exercice de leurs fonctions quotidiennes, à la place propre de chacun au sein de l'institution. Notre souci, à cet égard, sera que tous les personnels, dès leur formation, puissent envisager la pédagogie de la fraternité comme une dimension aussi importante que tangible, expérientielle, « faisable », de leur engagement dans l'École – et une responsabilité partagée qui les solidarise eux-mêmes dans une fraternité, la fraternité éducative des passeurs de fraternité.

Dans un second temps, nous passerons des discours tenus par les équipes éducatives sur la fraternité, à travers leurs disciplines, missions, fonctions, à *l'examen des pratiques et dispositifs pédagogiques qui font faire aux élèves des expériences décisives de fraternité*. En effet, transmettre le sens de la fraternité, ce n'est pas seulement parler aux élèves de fraternité, quelles que soient la valeur et la qualité de ce qu'on leur enseigne à ce sujet. Il ne s'agit pas pour nous ici de mettre en concurrence les discours tenus et les expériences proposées, mais de mettre en lumière leur nécessaire et manifeste complémentarité – en insistant bien sur le fait que cette première dimension qu'est la communication aux élèves d'un enseignement par l'autorité du professeur est capitale, parce qu'elle correspond à la transmission indispensable d'une culture intellectuelle et morale de la fraternité. Il est donc bien question en premier lieu de faire connaître et de faire comprendre.

Cependant, le Code de l'éducation spécifie utilement que, « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République³ ». Or, « faire partager » invite à aller plus loin que faire connaître et faire comprendre, et signifie que l'École doit faire des valeurs de la République l'objet d'un partage, c'est-à-dire d'une mise en commun. Comment partager la fraternité si ce n'est en la mettant en œuvre ensemble, et donc en initiant les élèves à cette mise en œuvre ? Ainsi, le partage de la fraternité n'est pas seulement le partage intellectuel autour de son sens, mais aussi *le partage pratique de son expérience*, qui va être décisif pour l'appropriation libre par l'élève de cette valeur. Il lui faut, en effet, expérimenter la fraternité pour l'éprouver par lui-même et pour lui-même et – tout aussi décisif – pour ainsi *commencer à faire de cette valeur une vertu*. C'est de cette manière seulement que l'objectif de « faire partager » cette valeur de la République peut

3 Légifrance, https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

être rempli sans forcer l'adhésion mais, au contraire, en s'adressant à l'acquiescement personnel de chacun.

Notons encore que, dans ce même article, le Code de l'éducation ne mentionne pas la fraternité parmi les valeurs qu'il s'agit de « faire partager » aux élèves, précisant seulement que « Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des dignités des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité ». Pourquoi cette omission de la fraternité ? Pourquoi est-elle ici la seule absente, tandis que sont mentionnées les deux autres valeurs de la devise républicaine, liberté et égalité ? L'École ne gagne rien à faire ainsi de la fraternité, comme monsieur Jourdain de la prose, sans assez le savoir et sans assez le dire. C'est dès lors tout l'enjeu de notre ouvrage que d'exprimer la fraternité de l'École et de lui donner l'audace de témoigner de son ambition d'être une école de la fraternité. Nous espérons simplement que cet appel à l'audace de la fraternité sera jugé utile par la communauté éducative, du fait de son effort de rendre l'objectif d'une pédagogie de la fraternité aussi explicite que concret et de lui donner ou de lui rendre, ce faisant, sa juste place dans le projet de l'École républicaine. Si le mot « fraternité » figure depuis longtemps sur le fronton de nos écoles, il est temps maintenant de l'introduire bien davantage au cœur de nos pratiques quotidiennes.

2.

PARLER DE FRATER À L'ÉCOLE

→ LA FRATERNITÉ DANS LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Une contribution de la mission enseignement primaire de l'IGÉSR

- 36 La fraternité dans les programmes de l'école maternelle
- 40 À l'école élémentaire, un projet en filigrane dans le domaine 3 du socle

→ QUELQUES ENTRÉES DE L'ÉCOLE DU SOCLE, DU CYCLE 3 AU CYCLE 4

- 46 En français
- 50 En langues vivantes
- 54 En éducation artistique et culturelle (EAC) : arts plastiques, éducation musicale, histoire des arts
- 57 En éducation physique et sportive (EPS)
- 60 En histoire-géographie
- 64 En enseignement moral et civique (EMC)

NITÉ

69 En mathématiques

71 En enseignements scientifiques : physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre (SVT)

→ EN GUISE DE PROLONGEMENT, LA FRATERNITÉ AUX LYCÉES PROFESSIONNEL, GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

75 En sciences économiques et sociales (SES)

77 En hôtellerie-restauration

78 En sciences et techniques sanitaires et sociales (ST2S)

79 En philosophie

→ LA FRATERNITÉ DANS LA VIE SCOLAIRE ET LA POLITIQUE ÉDUCATIVE DE L'ÉTABLISSEMENT

Dans cette deuxième partie, nous allons nous pencher sur les occasions et les moyens dont disposent les professeurs des différents niveaux, des différentes disciplines, et plus généralement les acteurs de l'École, pour parler de la fraternité aux élèves afin de leur en faire comprendre le sens et de les sensibiliser à sa valeur. Ces moyens leur sont essentiellement offerts par les contenus des programmes scolaires, grâce auxquels une pédagogie de la fraternité peut être conduite de manière progressive, au fur et à mesure des quatre cycles d'apprentissage de la scolarité obligatoire, de 3 à 16 ans, puis au cycle 5, constitué des trois années de lycée général, technologique ou professionnel – de telle sorte que cette pédagogie de la fraternité puisse faire l'objet d'un véritable parcours tout au long de ces cycles. Elle aurait d'ailleurs en ce sens tout particulièrement vocation à nourrir le « parcours¹ citoyen ». En effet, celui-ci « s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent conscience de leurs droits, de leurs devoirs, de leurs responsabilités² », la dimension de parcours ayant pour objectif de développer progressivement cette prise de conscience.

Insistons d'emblée sur la mission de la scolarité obligatoire, qui est de « garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés³ ». Nous verrons que cette formulation même fait de l'École du socle une école de la fraternité, dès lors que sa vocation est de rassembler tous les élèves dans un corps ou une communauté symbolique qui est celle de la maîtrise partagée des « connaissances », des « compétences » et de la « culture » nécessaires pour penser par soi-même et conduire son existence de façon autonome, c'est-à-dire consciente.

Les cycles de la scolarité obligatoire permettent une progressivité des apprentissages ainsi qu'un parcours d'approfondissement de ces apprentissages : le cycle 1 est celui des apprentissages premiers (petite section, moyenne section et grande section d'école maternelle), le cycle 2, celui des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2), le cycle 3 est dit « de consolidation » (CM1, CM2, sixième),

1 Le « parcours » éducatif désigne un ensemble de contenus cohérents et progressifs d'enseignements, non exclusivement disciplinaires, et de pratiques éducatives, scolaires et extra-scolaires, autour d'un même thème. En tant que tel, il contribue à l'interdisciplinarité, donne du sens et de la diversité aux apprentissages scolaires et établit des liens entre l'univers de l'École et le monde. Les élèves suivent ainsi un « parcours citoyen », un « parcours avenir », un « parcours d'éducation artistique et culturelle » et un « parcours éducatif de santé ».

2 Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, « Le parcours citoyen », mis à jour en juillet 2024, URL : <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>.

3 Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture », mis à jour en mai 2023, URL : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.

et le cycle 4 est celui des approfondissements (cinquième, quatrième et troisième). Dans les programmes de ces apprentissages successifs, ainsi que dans les programmes du lycée, nous allons examiner les « compétences travaillées », et en particulier les finalités des disciplines telles qu'elles sont présentées en préambule, car celles-ci constituent une orientation précieuse, une boussole que les disciplines se donnent et un énoncé de ce qui les fonde en les reliant à leur objectif final et commun : former une société éthique d'adultes émancipés, autonomes et éclairés.

La fraternité est-elle elle-même l'une de ces « compétences travaillées » ? La compétence cultivée par l'École à l'égard de la fraternité est de la connaître – de savoir d'abord qu'elle fait partie de la devise de la République – et de comprendre son sens. La mission de l'École ne va-t-elle cependant pas au-delà, en visant à faire de cette fraternité un savoir-être et un savoir-agir transmis aux élèves pour qu'ils se l'approprient ? À ce titre, fait-elle partie des compétences psychosociales (CPS) ou socio-comportementales, dont l'institution scolaire a décidé de faire une priorité, tant du côté de la formation de ses personnels que de l'éducation des élèves⁴ ?

Qu'est-ce donc exactement que la fraternité ? Quel sens de la notion transmettre aux élèves qui soit le plus précis ? Les dictionnaires la définissent comme un lien, qui peut être d'abord le lien biologique intrafamilial, la « parenté entre frères et sœurs » (Littré), et plus largement comme la « liaison étroite de ceux qui, sans être frères, se traitent comme frères » (Littré), et ce, notamment à deux niveaux. D'une part, cette « liaison étroite » peut être le « lien de solidarité qui devrait unir tous les membres de la famille humaine » (Larousse) en tant qu'ils s'éprouvent comme semblables. D'autre part, elle peut être le « lien qui existe entre les personnes appartenant à la même organisation, qui participent au même idéal » (Larousse), ce qui est le cas de la fraternité républicaine, dès lors que les citoyens de la République « se traitent comme frères » parce qu'ils « participent » bien, en effet, « au même idéal » de liberté, d'égalité et de fraternité, fondé lui-même sur l'idéal évoqué plus haut, à savoir celui d'un « lien de solidarité qui devrait unir tous les membres de la famille humaine ». Ainsi la fraternité est-elle d'abord un lien de solidarité, qui unit tel groupe humain autour d'un ou de plusieurs idéaux partagés, et qui, plus largement, devrait unir l'ensemble des êtres humains dans l'appartenance à la même « famille humaine ». Outre ce lien objectif qui unit l'humanité entière, la fraternité est aussi le « sentiment de ce lien » (Larousse), la conscience de cette solidarité,

4 Éduscol, « Développer les compétences psychosociales chez les élèves », mis à jour en juin 2024, URL : <https://eduscol.education.fr/3901/developper-les-competences-psychosociales-chez-les-eleves>.

ainsi que l'attachement des individus à celle-ci, à la valeur qui lui est subjectivement accordée. Cette valeur que l'on donne au sentiment de fraternité et à la solidarité entre frères et sœurs communique à la notion de fraternité sa dimension éthique : la fraternité est une vertu, une qualité morale, puisque les frères et les sœurs se sentent, comme tels, tenus les uns envers les autres à manifester leur « solidarité », c'est-à-dire, au sens le plus large, leur respect, leur considération, leur attention, leur assistance, leur soutien, et, au besoin, leur secours. C'est ainsi, comme qualité morale, que la fraternité comme « lien » et comme « sentiment » se renforce et perdure, car, à l'inverse, sans solidarité active entre ses membres, une fraternité ne peut que s'étioler.

La fraternité est, par conséquent, bien davantage qu'une compétence. Elle est lien, sentiment, vertu et engagement. En tant que vertu ou qualité morale, elle approfondit ainsi le champ des compétences psychosociales (CPS) en le fondant sur cette dimension éthique. Ce champ des CPS se définit en effet selon trois catégories, à savoir les compétences de nature cognitive, émotionnelle et sociale ; et on parle également, à cet égard, d'un ensemble de « compétences socio-émotionnelles », « compétences de vie », ou « compétences socio-comportementales⁵ ». Or, dans ces désignations des CPS, la dimension éthique demande à être explicitée et mise en œuvre de façon directive. Pourquoi ? Afin que ce soit bien l'exigence éthique de fraternité qui gouverne leur exercice, de telle sorte que la réflexion, le jugement, les décisions de chacun (la dimension cognitive), l'expression maîtrisée de sa sensibilité (dimension émotionnelle) et ses comportements au milieu des autres (dimension sociale) soient bel et bien gouvernés par cette éthique de la fraternité, c'est-à-dire non seulement par une morale du respect d'autrui, mais aussi par l'effort sur soi qui est continuellement nécessaire pour maintenir une relation altruïste⁶.

De ce fait, une pédagogie de la fraternité sera une pédagogie qui permet de cultiver ce lien, ce sentiment et cette vertu. C'est ce que nous permet notre entrée par les « compétences travaillées » et les finalités des programmes, que nous allons interroger de manière méthodique en proposant une liste conséquente des compétences et objectifs qui peuvent contribuer, dans chaque discipline, à assurer une telle pédagogie de la fraternité.

5 *Voie professionnelle – Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel*, rapport de l'IGÉSR n° 23-24 101A, juin 2024, piloté par Michel Lugnier, disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/les-competences-psychosociales-en-lycee-professionnel-414657>

6 Si l'on voulait développer, il faudrait ajouter à cette exigence d'altruïsme, et comme conditions de la relation fraternelle, nombre d'autres vertus éthiques comme l'honnêteté, sincérité ou droiture, mais aussi la bienveillance, etc.

Cependant, nous n'aurons pas ici de prétention à l'exhaustivité : nombre d'autres compétences et objectifs que ceux qui vont être cités comme exemples offriront sans doute aux professeurs de tout aussi bonnes occasions de parler de la fraternité et de travailler à la constitution du lien fraternel – et cela relève de la liberté comme de l'art pédagogique de chaque enseignant. Nous n'opèrerons ici que le choix, certes important mais limité, d'une sélection significative de compétences et d'objectifs de quelques entrées disciplinaires majeures. En montrant concrètement comment elles peuvent constituer une approche singulière et complémentaire des autres vers une pédagogie globale de la fraternité, nous souhaitons que les professeurs puissent trouver ici quelques illustrations qui leur permettront ensuite, grâce à leur connaissance fine des programmes de leurs disciplines, de repérer par eux-mêmes d'autres entrées possibles. Dans ce qui n'est donc qu'un exercice préparatoire, nous n'espérons prouver qu'une chose importante, à savoir qu'il y a bien, dans toutes les disciplines, pour chaque programme scolaire et à chaque niveau, de belles occasions de parler de fraternité aux élèves. De la sorte, nous prendrons conscience que la pédagogie de la fraternité peut véritablement devenir pour tous les professeurs, si elle ne l'est pas déjà, une possibilité et une responsabilité partagée – transversale – qui les solidarise dans une communauté de transmetteurs du sens et de la valeur de la fraternité.

La pédagogie transversale de la fraternité crée ainsi une fraternité des professeurs – d'autant plus réelle qu'une équipe éducative saura la faire vivre en son sein, par des échanges à ce sujet qui développeront la conscience de cet objectif et par des projets pédagogiques qui, à l'échelle de groupes disciplinaires et pluridisciplinaires, feront de cette pédagogie de la fraternité un axe majeur.

Cette constitution d'une fraternité des professeurs dans la pédagogie de la fraternité se fera en parallèle de la construction d'une fraternité des élèves, que l'on peut d'abord concevoir en prenant en considération la symbolique de l'École du socle, déjà évoquée plus haut. Si l'École transmet à tous les enfants de chaque classe d'âge un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, cette transmission a valeur de passage *initiatique*, au sens étymologique du terme « initier » (introduire, admettre, faire entrer), puisqu'il s'agit là de faire entrer les enfants dans la communauté du statut partagé d'élève. Grâce au socle commun, en effet, les enfants deviennent ensemble des élèves et, ce faisant, les voilà intégrés dans une fraternité singulière, la fraternité des élèves, c'est-à-dire de jeunes êtres humains que l'on met en situation de s'élever. Vers quoi ? Vers le plein

développement de ce qui fait l'humain dans l'homme, c'est-à-dire l'ensemble des vertus intellectuelles et morales qui caractérisent l'être humain – ces vertus dont la grande tradition humaniste nous a légué l'immense répertoire, depuis la maîtrise de ce que les Grecs célébraient comme la *mêtis* (l'ingéniosité créatrice de l'homme) jusqu'à l'usage juste et sage de « l'autonomie » par les Modernes⁷.

Qu'est-ce que l'École, à cet égard ? Le lieu où l'on apprend ensemble à « grandir en humanité⁸ », à devenir soi-même, c'est-à-dire l'être humain accompli et singulier que l'on n'est au départ que potentiellement. La pédagogie du socle commun est, de ce fait, tout entière une pédagogie de la fraternité. Car tout son acquis de connaissances, de compétences et de culture rassemble les élèves dans cette fraternité de croissance en humanité, ce creuset d'humanisation où tous vont justement recevoir les savoirs, les compétences et la culture permettant à chacun de développer ses facultés proprement humaines – son intelligence, son imagination, sa mémoire, sa sensibilité, son initiative, sa responsabilité, sa créativité, sa liberté, etc. – et sa façon strictement singulière de les actualiser dans une personnalité unique.

Dans son souci de conduire une pédagogie de la fraternité, le professeur pourra éveiller chez ses élèves la conscience de cette dimension de l'École. Qu'est-ce qui vous rassemble ici ? Que partagez-vous d'essentiel dans cette classe et, au-delà des murs de cette classe, avec tous les écoliers ? Qu'est-ce qu'être un élève et qu'est-ce que « s'élever ensemble » ? Par ce type de questionnement, le professeur pourra les faire réfléchir sur cette fraternité dont on vient de parler, la fraternité du statut des élèves engagés ensemble dans un parcours d'humanisation, un trajet d'accomplissement, un effort pour, inséparablement, « devenir pleinement soi » et « devenir pleinement humain ».

Cet objectif, central, n'est cependant pas explicité par la présentation institutionnelle du socle commun, qui dit seulement qu'il « doit permettre la poursuite d'études », « la construction d'un avenir personnel et professionnel » et « préparer à l'exercice de la citoyenneté⁹ ». Rien ici ne fait référence au « commun » de l'expression « socle commun », autrement dit à la vocation de ce socle à intégrer dans le « commun » de cette fraternité d'élèves que l'on a évoquée. Il y a là un déficit d'explicitation

7 Abdennour Bidar, *Histoire de l'humanisme en Occident*, « Le temps des idées », Armand Colin, 2014.

8 Abdennour Bidar et Philippe Meirieu, *Grandir en humanité, Libres propos sur l'école et l'éducation*, Autrement, 2022.

9 <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.

qui constitue un préjudice de sens et un préjudice symbolique qui ne permettent pas aux professeurs de trouver les outils conceptuels nécessaires pour s'engager dans une pédagogie de la fraternité.

Un progrès reste à faire en la matière, de même que dans la formulation des programmes scolaires, où la notion de fraternité pêche par sa quasi-absence. Pourtant, comme nous allons le voir maintenant, discipline par discipline, cette absence de référence explicite à la fraternité va de pair avec une grande richesse des entrées qui, dans ces mêmes programmes, pourraient permettre une pédagogie de la fraternité. Par conséquent, la question qui nous est posée ici n'est pas tant celle de la lettre de ces programmes, de ce qu'ils disent explicitement, même si on peut regretter que la notion de fraternité n'y figure pas, mais de l'usage que l'on va en faire. En la matière, les compétences travaillées par ces différents programmes, ainsi que leurs objectifs, recèlent souvent une réelle opportunité de conduire cette pédagogie de la fraternité que nous appelons de nos vœux, parce que c'est bien la transmission du sens de la fraternité qui est *l'enjeu* de ces compétences et objectifs, la raison d'être qui leur donne sens et valeur, et qui demande à être montrée et découverte comme telle aux élèves. Dès lors, notre travail ici va être de repérer et d'explicitier cet implicite, d'indiquer ces occasions en les révélant, de les formuler précisément afin que les professeurs puissent s'en emparer.

***LA FRATERNITÉ DANS
LES PROGRAMMES DE
L'ÉCOLE PRIMAIRE –
UNE CONTRIBUTION
DE LA MISSION
ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE DE L'IGÉSR***

La fraternité dans les programmes de l'école maternelle

Une ambition constitutive de l'école maternelle dès le préambule du programme

Après avoir rappelé la nouvelle obligation de scolarisation pour tous dès l'âge de trois ans, le programme d'enseignement de l'école maternelle¹⁰ s'ouvre par ces mots :

« L'école maternelle est une école bienveillante¹¹, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. C'est aussi une école ambitieuse qui s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. Sa mission est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, pour affirmer et épanouir leur personnalité, pour exercer leur curiosité sur le monde qui les entoure, tout en respectant le rythme de développement de chacun. En montrant à chaque enfant qu'il est capable d'apprendre avec succès dans toutes sortes de situations, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. En lui apprenant à collaborer avec les autres, notamment par le jeu, elle place la socialisation comme l'une des compétences fondamentales à acquérir.¹² »

Ce préambule pose par ailleurs comme principe l'accueil des parents « dans le respect mutuel de chacun », ainsi que celui d'une évaluation positive, ni « instrument de prédiction, ni [instrument] de sélection ».

Il fixe également les objectifs de la scolarisation autour de la compréhension même de la fonction de l'École : « L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de

10 Arrêté du 2 juin 2021, Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n° 25 du 24 juin 2021, URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf.

11 Souligné par nous.

12 Souligné par nous.

formation central pour les enfants : "Apprendre ensemble et vivre ensemble"¹³ La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. »

Le texte précise plus loin : « L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société. L'accueil et la scolarisation des enfants en situation de handicap participent à cet enjeu pour ces enfants eux-mêmes et contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable. L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons. »

Insistant sur l'objectif de « Comprendre la fonction de l'école », le même préambule précise le rôle essentiel joué par le collectif et la place des autres dans les apprentissages :

« L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique ; celle-ci s'appuie sur des activités, des expériences à sa portée, mais suppose qu'il en tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant. Le langage, dans la diversité de ses usages, a une place importante dans ce processus. L'enfant apprend en même temps à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats. L'école maternelle engage ainsi la construction progressive d'une posture d'élève. »

Mais au-delà, il s'agit bien d'apprendre à « se construire comme personne singulière au sein d'un groupe », c'est-à-dire « découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer ». Le programme rappelle combien c'est à travers une altérité heureuse (« l'enfant prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres ») que chacun peut « élargir sa propre manière de voir ou de penser ». À cette fin, le préambule détaille la part de droits et de devoirs qu'impose la découverte de la vie en collectivité. Il évoque les « expériences morales » apportées par les situations concrètes de la vie en commun, et il est alors question d'empathie, de perception du juste et de l'injuste, d'entraide, de questionnement des stéréotypes, etc. Le texte

13 Souligné par nous.

évoque en complément le rôle majeur joué par le partage d'histoires, de contes et de saynètes à travers lesquels la mise en scène de personnages fictifs permet aux élèves de s'identifier tout en gardant « une distance suffisante » pour apprendre à exprimer des émotions et des sentiments.

La fraternité dans les cinq domaines du programme

Le programme du domaine 1, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », tient compte de l'acquisition de la théorie de l'esprit (fonction cognitive à la base de l'empathie)¹⁴ **en intégrant la prise en compte de l'autre dans le développement du langage du jeune enfant** : « Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. »

Les enfants « commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire », et le programme développe ainsi le langage oral, notamment sous la forme de l'interaction (entre pairs, avec l'adulte), en mêlant progrès langagier et nécessité de la relation humaine que développe l'école.

Le programme comporte également un paragraphe dédié à l'éveil à la diversité linguistique qui va au-delà du seul intérêt pour d'autres sons et d'autres langues : « L'éveil à la diversité linguistique fonde le parcours de l'élève dans ce domaine, étape initiale d'un continuum d'apprentissage qui se poursuivra tout au long de la scolarité. Il constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le

14 « L'expression "théorie de l'esprit" ne désigne donc pas une théorie psychologique mais une aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus. Le principe de base étant celui de l'attribution ou de l'inférence, les états affectifs ou cognitifs d'autres personnes sont déduits sur la base de leurs expressions émotionnelles, de leurs attitudes ou de leur connaissance supposée de la réalité [...] Cette aptitude nous permet de prédire, d'anticiper et d'interpréter le comportement ou l'action de nos pairs dans une situation donnée. Elle est indispensable à la régulation des conduites et au bon déroulement des interactions sociales. »

Céline Duval, Pascale Piolino, Alexandre Bejanin, Mickael Laisney, Francis Eustache, Béatrice Desgranges, « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge », *Revue de neuropsychologie*, vol. 3, 2011/1, pp. 41-51.

multilinguisme est une richesse¹⁵. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. »

La partie du programme dédiée au domaine 2, « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », développe également l'importance du rapport à l'autre, de l'entraide, de la coopération, de la collaboration qui fondent le sentiment de fraternité. Le texte rappelle que les expériences corporelles visent en particulier à « établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences ».

On retrouve ces notions et ces visées dans les autres domaines d'enseignement, notamment dans le domaine 3, « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » comme à travers celle du chant en groupe, par exemple. Le programme rappelle que les activités artistiques sont également l'occasion d'apprendre à « exprimer des émotions » et « formuler des choix », à les mettre en mots, à les comparer à ceux des autres en apprenant à les justifier mais aussi à écouter.

Enfin, **l'importance du périscolaire à l'école maternelle** (accueil du matin et du soir, moment du déjeuner, temps de récréation) place au cœur de ce cycle la question des relations avec les autres enfants et avec les adultes, la manière dont celles-ci sont encadrées, facilitées par les adultes qui interviennent à l'école (enseignants, Atsem, agents, animateurs municipaux, parents, etc.).

Outre les apprentissages fondamentaux qu'elle apporte, on peut donc considérer que **l'enjeu essentiel de la maternelle porte bien sur la découverte de cette fraternité, qui ne dit pas son nom et s'appelle « vivre ensemble » ou « respecter autrui »**. Les premiers apprentissages, notamment langagiers, sont d'ailleurs intimement mêlés à cette aptitude à entrer dans un groupe et à y découvrir les relations avec les autres.

15 Souligné par nous.

À l'école élémentaire, un projet en filigrane dans le domaine 3 du socle

Au cycle 2

Dans ce cycle 2 des apprentissages fondamentaux, le domaine 3¹⁶ est consacré à la formation de la personne et du citoyen. C'est ici que se trouvent détaillées les principales opportunités de conduire une pédagogie de la fraternité.

À cet effet, le programme précise d'emblée que « l'accès à des valeurs morales, civiques et sociales se fait à partir de situations concrètes, de confrontations avec la diversité des textes et des œuvres dans tous les enseignements et plus particulièrement dans l'enseignement moral et civique ». Le programme détaille ensuite ces valeurs et principes transmis : « Cet enseignement poursuit trois finalités intimement liées entre elles : respecter autrui ; acquérir et partager les valeurs de la République ; construire une culture civique. Il vise à faire comprendre pourquoi et comment sont élaborées les règles, à en acquérir le sens, à connaître le droit dans et hors de l'école. » De la sorte, le jeune élève prend conscience de son appartenance à une société et à un corps politique au sein desquels les valeurs, règles, droits et devoirs ont pour fonction d'instituer une relation fraternelle de paix, de solidarité, de respect réciproque, de soin pris ensemble de ce bien commun.

Le même programme précise encore que « confronté à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses

16 Inclus dans le volet 2 détaillant les « contributions essentielles des différents enseignements au socle commun », Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 30 du 26 juillet 2018, URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm>.

sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements. Il apprend à différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. Il est sensibilisé à un usage responsable du numérique ». Cet éveil de la conscience éthique et citoyenne se fait également ici dans le cadre de l'enseignement « Questionner le monde », où « les élèves commencent à acquérir une conscience citoyenne en apprenant le respect des engagements envers soi et autrui, en adoptant une attitude raisonnée fondée sur la connaissance, en développant un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé ». La familiarisation avec ces différentes notions de « justice », de « jugement moral », de « l'intérêt général », du « respect de ses engagements », de « comportement responsable » participe à cet éveil éthique de l'élève en offrant l'occasion au professeur d'introduire la notion de fraternité par l'explication du sens de chacune de ces notions et des liens qu'elles entretiennent.

Le développement de la sensibilité de l'élève, majeur pour la dimension d'empathie intrinsèque à celle de fraternité, est ici également privilégié, de manière partagée entre les enseignements : « L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive. » Le programme insiste ainsi, de façon récurrente, sur la nécessité pour le professeur d'éveiller la capacité d'expression de soi dans l'interaction, c'est-à-dire de faire s'exercer ensemble l'expression de chacun, sa confiance en lui, et la coopération, la discussion, le respect et la considération d'autrui : « Ces enseignements nourrissent les goûts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affûtent l'esprit critique. Ils permettent aux élèves de donner leur avis, d'identifier et de remplir des rôles et des statuts différents dans les situations proposées ; ils s'accompagnent de l'apprentissage d'un lexique où les notions de droits et de devoirs, de protection, de liberté, de justice, de respect et de laïcité sont définies et construites. Débattre, argumenter rationnellement, émettre des conjectures et des réfutations simples, s'interroger sur les objets de la connaissance, commencer à résoudre des problèmes notamment en mathématiques en formulant et en justifiant ses choix développent le jugement et la confiance en soi. »

Enfin, le même objectif – la mise en culture de l'affirmation de soi *par* et *dans* une relation de fraternité – est encore affirmé au sujet de l'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales

qui « participent à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie », et, au-delà de cet apprentissage des langues vivantes étrangères, « tous les enseignements concourent à développer le sens de l'engagement et de l'initiative, principalement dans la mise en œuvre de projets individuels et collectifs, avec ses pairs ou avec d'autres partenaires ».

Le cycle 3

Dans ce cycle 3, dit « de consolidation », le domaine 3¹⁷ est – comme c'était déjà le cas au cycle 2 – consacré à la formation de la personne et du citoyen. C'est ici qu'une pédagogie de la fraternité trouve un certain nombre de ses entrées les plus propices. Ce programme précise en effet que « l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres », autrement dit que chacun de ces enseignements donne l'opportunité de cultiver simultanément, en complémentarité, la relation à soi et la qualité de relation à autrui.

Par exemple, « l'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon ». Ce même programme d'éducation physique et sportive évoque explicitement **le rôle du collectif dans les apprentissages** (assurer sa sécurité et celle d'autrui, apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres). De même, « par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect d'autrui, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés ».

Un objectif majeur, le développement de la sensibilité, est énoncé ici notamment au sujet de l'enseignement du français et des arts : « Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts » et « en français, on s'attache à permettre la réception sensible des œuvres littéraires en développant son expression, la formulation de ses

17 Inclus dans le volet 2 détaillant les « contributions essentielles des différents enseignements au socle commun », Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 30 du 26 juillet 2018, URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm>.

opinions, dans des échanges oraux ou en en recueillant les traces écrites dans des carnets de lecture. » Cet éveil de la sensibilité est particulièrement important pour la fraternité, dès lors qu'en apprenant à exprimer sa sensibilité dans la classe, au milieu des autres, ainsi qu'en apprenant à connaître et respecter la sensibilité d'autrui, c'est un lien d'empathie, de confiance et de reconnaissance réciproque qui se tisse entre les élèves. En français, la mention explicite de l'importance des « échanges oraux » précise la façon dont se fait ce tissage du lien, dès lors que le langage oral permet de travailler ensemble **l'exigence d'écoute mutuelle, d'attention à l'autre, de clarté et de cohérence, qui permettent d'établir une relation de fraternité.**

La part prise par l'enseignement moral et civique (EMC) est ici relative au fait qu'il « assure principalement la compréhension de la règle et du droit » et qu'il « permet de réfléchir au sens de l'engagement et de l'initiative qui trouve à se mettre en œuvre dans la réalisation de projets et dans la participation à la vie collective de l'établissement ». Ces deux objectifs permettent de cultiver le sens de la fraternité. Le premier, en effet, sensibilise les élèves au sens, au bien-fondé des règles de vie commune pour l'harmonie de la vie collective. Le second leur fait vivre une expérience décisive d'action collective qui, d'une part les sensibilise à ce qu'elle requiert, en matière de respect d'autrui, de solidarité, et qui, d'autre part, leur fait éprouver la force de l'interdépendance, la joie d'agir et de réussir ensemble, leur permettant de prendre conscience que l'union fait la force.

Enfin, dans ce cadre de l'EMC, l'éducation au développement durable, invitant à « mener des actions concrètes dans les écoles en faveur de la protection de l'environnement, offre autant d'occasions pour les élèves de développer leur sens de l'engagement », donc leur sens de la responsabilité collective d'un bien commun et de l'importance de la participation de tous à sa préservation, en coopération possible avec l'enseignement de sciences et technologie qui « développe progressivement chez les élèves un regard critique sur les objets du quotidien, du point de vue de l'impact engendré par leur création, leur utilisation et leur recyclage sur l'exploitation des ressources de la planète ».

**→ QUELQUES ENTRÉES
DISCIPLINAIRES
DE L'ÉCOLE DU
SOCLE, DU CYCLE 3
AU CYCLE 4**

En français

L'acquisition d'une culture littéraire et artistique est l'une des finalités majeures de l'enseignement du français. Celle-ci est travaillée chaque année grâce à des questionnements que le professeur posera avec ses élèves à partir de la lecture et de l'analyse de textes, mais aussi de films et d'autres types d'œuvres artistiques. Ces questionnements, d'ordre anthropologique, cherchent à construire et à nourrir une dimension existentielle de la lecture, à créer un lien authentique entre les préoccupations de jeunes adolescents, les questions auxquelles ils sont confrontés en grandissant, et les œuvres littéraires. Ils sont organisés en « entrées » qui en assurent la continuité tout au long du parcours de l'élève au collège. Parmi celles du cycle 4 se trouve l'entrée « Vivre en société, participer à la société », dont l'objectif est présenté ainsi : « Il est impossible d'être durablement isolé et de ne pas lier son sort à celui des autres. La construction individuelle ne se sépare pas de la sociabilité. Les Lettres ne cessent de faire réfléchir à une manière d'être ensemble et de "faire société". Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de cet enjeu et de l'exigence axiologique [relative à la question des valeurs] avec laquelle la littérature s'en empare, entre le constat parfois implacable des travers humains et la réinvention du meilleur des mondes possibles.¹⁸ »

Cette « exigence axiologique » ou exigence éthique est celle du savoir vivre avec autrui en bonne intelligence selon les valeurs du respect réciproque, de la non-violence, de l'entraide, de l'empathie, etc. Afin de rendre les élèves conscients de cette exigence éthique, de ses enjeux comme de ses difficultés, les Lettres privilégient la lecture et l'étude de textes – mythes, romans, poèmes, pièces de théâtre, etc. – qui mettent en scène la complexité mais aussi la nécessité de cette sociabilité heureuse et harmonieuse et qui offrent ainsi une « éducation à l'empathie¹⁹ » à travers plusieurs thématiques concrètes relatives à ce qui sépare ou rapproche les êtres humains, les transforme en ennemis ou en frères. Cela convoque, d'une part, tout ce qui crée entre eux des antagonismes, des conflits, des haines,

18 Éduscol, « Ressources d'accompagnement au programme de français du cycle 4 », mis à jour en juillet 2024, URL : <https://eduscol.education.fr/3866/francais-cycle-4>.

19 Éduscol, « Présentation de l'entrée "Vivre en société, participer à la société" », URL : <https://eduscol.education.fr/document/30475/download>.

comme les conflits identitaires entre fraternités religieuses ou culturelles rivales (*Les Identités meurtrières* d'Amin Maalouf), et, d'autre part, ce qui leur permet de s'éprouver et de se reconnaître comme humains semblables par-delà leurs différends et différences, de se porter inconditionnellement au secours les uns des autres (comme le fait l'évêque de Die pour Jean Valjean dans *Les Misérables* de Victor Hugo), de se solidariser et de s'insurger face à l'injustice (*Les Raisins de la colère* de John Steinbeck). Ces lectures puisées dans l'immense répertoire de la littérature humaniste vont ainsi éveiller, alimenter, aiguïser la réflexion de l'élève sur le sens, la valeur et les écueils de la fraternité, l'interpeller, l'émouvoir, le toucher, parfois le bouleverser, et ainsi lui permettre de cultiver sa conscience morale, qui est inséparablement réflexion morale et sensibilité morale.

Le programme de français du cycle 4 précise encore, au sujet du « travail autour » de l'entrée « Vivre en société, participer à la société » comme des autres entrées, qu'il « s'appuie sur un corpus » qui « ne se limite pas à l'étude de textes », mais qui « comprend aussi les activités d'écriture, d'oral et de travail sur la langue ». De ce fait, le professeur trouvera dans le programme des « indications de corpus mentionnant des points de passage obligés et des possibilités, non limitatives, d'étude » qui sont « nécessaires à la construction d'une culture commune ».

Pour une pédagogie de la fraternité, il y a ici deux indications importantes : d'une part, le fait que les élèves soient amenés à fréquenter et à étudier un patrimoine littéraire commun grâce à ces « points de passage obligés²⁰ » et, d'autre part, qu'ils le fassent à travers des activités de lecture, « d'écriture, d'oral et de travail sur la langue » les solidarisent véritablement dans ce que le programme nomme « une culture commune », autrement dit une fraternité culturelle constituée par l'acquisition des mêmes habiletés intellectuelles – lire, s'exprimer à l'oral et à l'écrit –, développées, qui plus est, dans la même langue. Ce dernier point est un élément supplémentaire de la fraternité cultivée ici comme une fraternité linguistique de pensée et d'expression. Le professeur pourra utilement attirer l'attention de ses élèves sur cette dimension d'acquisition d'une telle « culture commune » pour éveiller chez eux le « sentiment d'un lien » que nous avons évoqué dans notre définition préalable de la fraternité.

En classe de seconde de la voie professionnelle, les programmes invitent à travailler sur l'autobiographie avec, parmi les objectifs énoncés, « Rencontrer et respecter autrui ».

20 Tous les élèves auront par exemple lu une comédie du XVII^e siècle en classe de cinquième, une nouvelle fantastique en classe de quatrième, un roman autobiographique en classe de troisième, etc.

Le texte poursuit en indiquant la chose suivante : « S’interroger sur soi, c’est reconnaître que l’on se construit avec et par les autres, c’est accepter sa singularité et progresser dans l’estime de soi. L’objectif est de doter les élèves de moyens pour qu’ils soient capables de mieux appréhender qui ils sont, de pouvoir le dire, se dire, s’expliquer, s’impliquer et s’engager dans la société. » On mesure ici que cet objet d’étude fournit au professeur l’occasion de tenir un discours sur la fraternité, à travers l’œuvre ou les œuvres lues et les activités d’écriture qui seront proposées à la classe.

On pourrait multiplier les exemples de ce qui, dans les programmes de français qui ont pour but de permettre aux élèves de mieux se penser eux-mêmes ainsi que leur lien aux autres et au monde par le détour fécond de la littérature, offre le loisir d’un discours sur la fraternité.

Le programme du cycle 3 fixe par ailleurs l’objectif de « la progression dans la maîtrise du langage oral », qui « se poursuit en continuité et en interaction avec le développement de la lecture et de l’écriture ». Sa finalité est que les élèves apprennent à « utiliser le langage oral », entre autres compétences visées, « pour interagir de façon efficace et maîtrisée dans un débat avec leurs pairs ». Voilà, dans un programme scolaire, l’exemple type d’un objectif qui se prête parfaitement à être explicité comme support d’une pédagogie de la fraternité. Mais de quelle façon ?

Ce qui est recherché ici – l’apprentissage de l’interaction juste dans le débat ou le dialogue – peut donner lieu à une pédagogie de la fraternité. Parmi les conditions d’une « interaction efficace et maîtrisée », en effet, il y a l’ensemble des règles relatives à une éthique de la discussion entre « pairs », notamment la règle consistant à se considérer mutuellement à égalité comme sujets pensants, libres et responsables de leurs propos, tenus d’observer envers autrui un respect inconditionnel et envers sa parole un respect critique. En explicitant cela, et en s’adressant à ce sujet au consentement de tous, le professeur organise la création d’une communauté des consciences, intellectuelles et morales, d’une « communauté de recherche²¹ » où l’entreprise de formulation de ce qui est juste va être menée ensemble. C’est ici, précisément, que s’ouvre la porte d’une pédagogie de la fraternité : dans la façon dont le professeur va permettre à la classe de prendre une nouvelle conscience d’elle-même comme communauté de recherche et dont, ensuite, cette communauté de recherche va s’expérimenter comme telle.

21 Marie Agostini, « Généalogie du concept de “communauté de recherche” : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », *Diotime*, 2007, URL : <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/033/006/>.

Cette pédagogie de la fraternité, ici comme ailleurs, requiert donc d'abord que le professeur fasse faire à ses élèves un pas de côté réflexif, qu'il les interroge sur l'activité de « débat » qui va débiter et qu'il les aide à prendre conscience de ce qu'instituent aussi bien ses conditions que ses objectifs. En l'occurrence, il s'agit de la constitution de cette fraternité en acte qu'est la « communauté de recherche », qui se concrétise par l'exercice de construction en commun d'une démarche critique, d'élaboration en commun d'une pensée juste et de formation concomitante d'une pensée personnelle pour chacun. Elle se concrétise aussi par un effort éthique partagé, solidaire, d'écoute d'autrui, de construction des désaccords, de vigilance collectivement assurée vis-à-vis de toute violence symbolique ou physique qui altérerait la qualité de l'interaction et ferait éclater la communauté de recherche. Elle se concrétise, enfin, par l'effort tout aussi collectif de développer les « habiletés de pensée » nécessaires à la discussion (définir les termes qu'on utilise, formuler un problème, s'appuyer sur un argument, formuler une objection, etc.).

Voilà tout ce que le professeur qui propose un débat peut utilement mobiliser dès lors qu'il souhaite s'engager dans une pédagogie de la fraternité. Et si nous parlons ici du professeur de français, il en va de même pour le professeur de toute autre discipline qui engage ses élèves dans une telle activité de débat – notons d'ailleurs à ce sujet que bien des fois également, ce que nous dirons de ce qui peut être dit et fait dans le cadre de telle discipline peut l'être tout autant dans une autre. Chaque professeur peut en effet présenter cette pratique du débat comme un exercice fraternel d'entraide dans l'effort d'aller vers la vérité. Il fera ainsi s'apparaître la classe à elle-même, ou tout autre groupe d'élèves rassemblés pour un débat, comme une fraternité d'êtres pensants, amoureux de la vérité.

En langues vivantes

Le programme des cycles 3 et 4 fixe l'objectif de plusieurs « compétences travaillées », parmi lesquelles certaines se prêtent plus particulièrement à une pédagogie de la fraternité : « Écouter et comprendre », « Réagir et dialoguer », « Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale ».

Le professeur pourra ici éprouver ses élèves sur chacun de ces trois thèmes afin d'initier une réflexion sur la fraternité, en les faisant comprendre et expérimenter comme autant d'exercices de fraternité et pas seulement comme des activités visant à développer la maîtrise d'une langue étrangère. Voyons cela en détail.

« Écouter et comprendre » une langue étrangère, c'est l'occasion de rendre les élèves réceptifs au fait que d'autres êtres humains expriment dans une autre langue que la nôtre une série d'expériences universelles de la condition humaine, relatives au besoin de communiquer des sentiments, des idées, des désirs, des souffrances, des peurs. Pour tout cela, dans toute société humaine, il y a des « formes symboliques » (mots, idéogrammes) qui sont aussi chargées d'exprimer une multitude de notions morales et politiques, de produire des récits (mythologies, épopées, romans), d'élaborer des croyances, des idéaux, des valeurs et de désigner tout l'univers de nos artefacts (outils, instruments, appareils, machines, vêtements, parures, remèdes, etc.).

Écouter et comprendre, à cet égard, c'est se rendre sensible au partage d'humanité manifesté par la langue étrangère, qui dit dans d'autres signes l'analogie de notre propre expérience du monde. C'est identifier ou reconnaître, par la différence de langue, l'expression d'une diversité dans l'unité et d'une unité dans la diversité, en l'occurrence une communauté d'humanité dans la pluralité des langages, une proximité dans l'étrangeté, l'usage partagé d'un langage articulé, certes différent, mais qui témoigne du même besoin de nommer, de dire, et de la même capacité à créer des « forêts de symboles ». « Écouter », en ce sens, signifie du même coup « comprendre », car les deux se rejoignent dans le même effort : celui non pas seulement d'apprendre les mots et les phrases de la langue étrangère, mais aussi de dépasser la barrière langagière en apprenant en même temps à considérer ses locuteurs comme nos frères humains, sans frontières,

parce qu'ils manifestent par leur langue, comme nous par la nôtre, une volonté et une capacité à donner du sens à leur expérience de la vie et du monde.

Entendue ainsi, la langue étrangère, vivante ou ancienne, représente l'opportunité pour les élèves d'une compréhension des autres peuples de la Terre comme *compris* avec nous dans une humanité de semblables, une communauté d'humanité dont les différentes langues expriment, chacune selon son histoire et son génie propre, les mêmes fonctions fondamentales, universelles, du langage humain. Lorsque les élèves se rendent compte qu'en parlant une certaine langue étrangère *on peut se comprendre* avec ses locuteurs, il faudrait les rendre sensibles au fait que cela ne veut pas seulement dire *qu'on peut échanger utilement*, mais aussi *qu'on peut se reconnaître mutuellement humains*.

De façon distincte, apprendre à « réagir et dialoguer » dans une langue étrangère peut également être, et comme dans sa propre langue, un exercice et une expérience de fraternité²². Cela requiert, en effet, des conditions éthiques relatives au fait essentiel qu'autrui est mon frère humain, c'est-à-dire mon semblable, une même personne humaine douée des mêmes facultés et droits que moi : étant lui aussi un sujet pensant et souffrant, je n'ai pas le droit de « réagir » à ce qu'il dit par quoi que ce soit qui porte atteinte à sa liberté de penser par lui-même ou qui affecte sa propension à souffrir de toute atteinte à son intégrité morale ou physique. Qu'est-ce donc que « dialoguer » fraternellement, en ce sens ? Une question que peut thématiser le professeur de langues vivantes mais que peuvent assurément poser aussi les professeurs de toutes les autres disciplines lorsqu'un dialogue va s'ouvrir dans la classe. C'est discuter ou débattre dans la reconnaissance réciproque de notre commune humanité, dans le respect mutuel de notre égale intelligence et fragilité, dans la considération la plus attentive pour la liberté de conscience et d'expression de l'autre et dans la plus grande empathie envers sa vulnérabilité.

Dans ces conditions, qu'est-ce également que « réagir » à la parole d'autrui ? Le professeur pourra utilement inviter la classe ou le groupe à réfléchir sur le sens du verbe « réagir » : s'il veut dire protester, s'opposer, manifester son désaccord ou sa désapprobation, ce qui est tout à fait légitime et potentiellement fécond dans un dialogue, alors cette « réaction » ne peut se faire sur le mode de la violence, quelle qu'elle soit, d'une agression verbale ou physique qui serait attentatoire à la dignité et à l'intégrité humaine de l'interlocuteur. L'exercice de fraternité, ici, sera celui

22 Cette dimension d'expérience décisive de fraternité sera développée en troisième partie.

d'un apprentissage de la discussion critique, d'abord à travers la mobilisation de règles simples : ne pas se couper la parole ni la monopoliser, ne pas élever la voix, ne pas chercher à avoir à tout prix le dernier mot, ne pas être de mauvaise foi, ne pas parler sans savoir, etc. Que l'on échange entre locuteurs d'une même langue native ou dans une langue étrangère, ces exigences éthiques sont les mêmes. Au sujet de cette vertu éthique de « la prise de parole en langues vivantes » et de « l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe », le programme du cycle 3 précise que cela renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui leur sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble²³. Ajoutons simplement que la mobilisation de ce principe de respect par le professeur peut être le moyen d'encourager chez les élèves la prise de conscience de l'universalité de ce principe, comme condition et expression d'une fraternité morale universelle.

Dans la même perspective d'une fraternité universelle, sans frontières, le programme de langues vivantes du cycle 3 propose l'objectif de « découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale » – et ce, afin de donner des « repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée ». Ce but est enrichi et approfondi au cycle 4 par la mention d'une étude des « voyages et migrations » et d'une invitation à des « rencontres d'autres cultures », avec la précision supplémentaire que, « dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle ».

Quel support cela offre-t-il encore pour une pédagogie de la fraternité ? La notion de « convergence » entre les langues pourra faire l'objet d'une réflexion spéciale proposée aux élèves. De quelle nature sont ces convergences, et que révèlent-elles ? Pourquoi, par exemple, y a-t-il dans toutes les langues des répertoires d'expression des sentiments, ou encore des répertoires poétiques, mythologiques, métaphysiques ? Tout cela ouvre la voie à la prise de conscience d'un partage de l'humaine condition dans toute la diversité prodigieuse des langages humains et de leurs expressions selon les sociétés, cultures et civilisations. On fera ainsi découvrir à l'élève la différence ainsi que la ressemblance, et, dans le souci d'une pédagogie

23 Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), NOR : MENE1526483A, arrêté du 9 novembre 2015, Journal officiel de la République française du 24 novembre 2015. Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun, Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen.

de la fraternité, aussi bien deux choses. D'une part, on évoquera la proximité derrière l'étrangeté, de telle sorte que l'exotisme d'une culture, ce qu'elle peut avoir a priori de déstabilisant par rapport à nos propres mœurs, apparaisse finalement comme une autre réponse à une même problématique humaine (par exemple, le souci d'établir la société sur des principes de justice ou celui de donner du sens à l'existence).

D'autre part, et inversement, on n'essaiera pas de supprimer l'étrangeté, l'exotisme, en prétendant qu'au fond ce serait seulement « la même chose sous d'autres formes », mais, pour exercer l'ouverture d'esprit et la capacité à fraterniser avec une véritable altérité, on poussera les élèves à réfléchir sur la tolérance à la différence, sur la vertu et les limites éventuelles de cette tolérance, c'est-à-dire l'acceptable et l'inacceptable. On les sensibilisera aussi à la difficulté spontanément éprouvée par chacun à se décentrer, à ne pas préjuger de tout en fonction de sa propre culture, de ses propres références, et sur l'importance de tenter l'effort difficile d'un dépassement intellectuel et moral.

En faisant mesurer, par l'étude d'une langue étrangère, le coefficient de différence d'une culture autre que la sienne, on insistera en même temps auprès des élèves sur l'ensemble des « invariants anthropologiques » qui soudent l'humanité comme fraternité de semblables : des récits, des arts, des rites, des jeux ; des structures familiales, sociales ; des systèmes moraux, politiques ; des épisodes de guerre et de paix, des invasions, des conflits de pouvoir, des révolutions, des migrations, des brassages de populations, etc. Le professeur pourra ainsi faire prendre conscience aux élèves que les « aspects culturels » de toute société humaine sont le résultat d'une histoire complexe, non linéaire, d'un enchevêtrement de causes et de facteurs, que les hommes ont été confrontés par leurs propres faiblesses, ici comme ailleurs, aux mêmes adversités internes et externes (des climats aux passions) et qu'ils ont développé face à elles, de façon à chaque fois singulière, cette force de la fameuse *mêtis*, notre ressource inépuisable de ruse ou d'ingéniosité²⁴. De la sorte, ce qui sera transmis aux élèves par l'enseignement d'une langue vivante, ce sera une certaine vision de l'être humain, dans sa misère et sa grandeur à l'échelle de l'espèce, et ainsi d'une fraternité à l'échelle la plus grande : celle de l'histoire des peuples sur toute la planète – tous confrontés aux mêmes défis et tous animés, pour y faire face, par la même puissance créatrice.

24 Jean-Pierre Vernant et Marcel Détienne, *Les ruses de l'intelligence, La mêtis des Grecs*, « Champs essais », Flammarion, 2018.

En éducation artistique et culturelle (EAC) : arts plastiques, éducation musicale, histoire des arts

En arts plastiques, parmi les compétences travaillées au cycle 4, nous trouvons celle-ci : « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité.²⁵ » Il y a là une entrée possible vers une pédagogie de la fraternité parce que « s'ouvrir à l'altérité », ou, comme le précise plus loin le même programme, « écouter les avis divers et contradictoires » et « prendre part au débat suscité par le fait artistique », c'est entrer dans une communauté de réflexion et de discussion sur les grandes questions que suscite l'art : la nature et les visées de l'œuvre, le propre et les difficultés de la création artistique, les débats de réception, la différence « des goûts et des couleurs », autrement dit l'exercice du jugement dans l'art, etc. C'est une discussion qui sera régie par les mêmes règles éthiques que toute autre discussion, à commencer par le respect d'autrui et le renoncement à toute forme de violence verbale ou physique, ce qui contribuera à créer la fraternité d'une communauté de valeurs. Le professeur pourra sensibiliser ses élèves à la valeur de la création de cette communauté de discussion éthique, en la faisant apparaître à ses élèves comme la création à la fois d'une communauté de réflexion sur l'art et d'une communauté de pratique d'un art. Ainsi, les élèves n'auront pas seulement l'impression de s'engager dans un exercice solitaire – de création et d'expression –, mais ils pourront éprouver leur « lien de solidarité » dans toutes les dimensions de cette exploration en commun.

Cette construction d'un commun, essentielle pour la fraternité, passe aussi par ce que le programme désigne comme l'objectif d'une « explicitation et [d'une] acquisition de connaissances

25 Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), NOR : MENE1526483A, arrêté du 9 novembre 2015, Journal officiel de la République française du 24 novembre 2015.

et de références dans l'objectif de construire une culture commune». Nous retrouvons ici quelque chose que nous avons déjà abordé plus haut à propos du programme de français : dès lors que l'on fait acquérir aux élèves un ensemble de « connaissances » et de « références », donc un « corpus » de culture générale, on les rassemble dans une communauté culturelle. Ici, en l'occurrence, en leur faisant découvrir, apprécier, discuter tel ou tel corpus de grandes œuvres classiques, modernes ou contemporaines (peintures, sculptures, installations, etc.), on les fait entrer dans ce « lien de solidarité » culturelle – cette communauté esthétique – qui réunit les amateurs d'art.

Nous retrouvons cet objectif d'une culture artistique commune dans l'éducation musicale, dont le programme au cycle 4 mentionne « la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui », précisant que, « au moins une fois par an, le professeur intègre à son enseignement une des thématiques d'histoire des arts. Au terme du cycle, forts d'expériences successives qui dialoguent entre elles, les élèves ont construit une culture artistique nourrie de compétences à faire de la musique et à découvrir la diversité de la création musicale ». Une pédagogie de la fraternité aura ici pour fin de faire prendre conscience aux élèves que l'enseignement des arts, de leur diversité et de leur histoire les introduit dans une communauté de sujets dotés, grâce à ces nouvelles connaissances, d'une « autonomie d'amateurs éclairés » et rassemblés dans le bénéfice – selon le programme d'histoire des arts²⁶ du cycle 4 – de « connaître une sélection d'œuvres emblématiques du patrimoine mondial, de l'Antiquité à nos jours, comprendre leur genèse, leurs codes, leur réception, et pourquoi elles continuent à nous parler », « posséder des repères culturels liés à l'histoire et à la géographie des civilisations, qui permettent une conscience des ruptures, des continuités et des circulations », « maîtriser un vocabulaire permettant de s'exprimer spontanément et personnellement sur des bases raisonnées ».

Cette fraternité dans la maîtrise d'une culture artistique peut être éprouvée et faire l'objet d'une prise de conscience à plus vaste échelle dès lors que « l'histoire des arts, qui contribue à ouvrir les élèves au monde, ne se limite pas à la tradition occidentale ». Le professeur est donc amené à faire découvrir des œuvres issues d'autres civilisations et ainsi sensibiliser ses élèves à l'universalité de la création artistique comme dimension concrète du « lien de solidarité qui devrait unir tous les membres de la famille humaine ». La sensibilisation des élèves à cette notion de « famille humaine », centrale dans la définition de la fraternité, trouve un support

26 Dit « enseignement transversal de culture artistique ».

d'autant plus privilégié dans l'enseignement de l'histoire des arts que celui-ci est ouvert non seulement à l'ensemble des œuvres « occidentales et extra-occidentales », mais également à « l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent » et à « un patrimoine aussi bien savant que populaire ou traditionnel, aussi diversifié que possible », élargi « aux pratiques artistiques de tous ordres », « sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des beaux-arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma²⁷ ». Dans la perspective d'une pédagogie de la fraternité, le professeur peut ici faire réfléchir ses élèves au sens de cette communauté sans frontières de l'art, à la valeur d'une communicabilité universelle de l'œuvre d'art, par exemple des émotions qu'elle véhicule, pour que les hommes puissent échanger par-delà les barrières habituelles, par ailleurs si souvent difficiles à franchir, de la langue et de la culture.

Enfin, on soulignera que cet enseignement d'histoire des arts « contribue à créer du lien entre les autres enseignements et met en valeur leur dimension culturelle » et que, « à partir de la classe de sixième, il associe des professeurs de plusieurs disciplines ». Il y a là matière, sans doute, à la construction d'une fraternité des enseignements, toujours au sens de l'établissement d'un « lien de solidarité », ici entre les disciplines, les professeurs, les élèves des différents groupes et classes. Cette opportunité d'un travail interdisciplinaire est une autre dimension possible, un autre type d'exploration potentielle d'une pédagogie de la fraternité. L'élève voit ici à l'œuvre une fraternité entre professeurs – au sein de « l'équipe éducative, l'équipe pluridisciplinaire » – comme collaboration, coopération dans l'acte de transmission, tissage de liens entre les savoirs à partir de ce fil directeur qu'est l'histoire des arts, puisque, précise encore le même programme à propos, par exemple, de la classe de sixième, « l'enseignement de l'histoire des arts se fait principalement dans les enseignements des arts plastiques et de l'éducation musicale, du français, de l'histoire et de la géographie, des langues vivantes. L'éducation physique et sportive et les disciplines scientifiques et technologiques peuvent s'associer à des projets interdisciplinaires d'histoire des arts. La contribution du professeur documentaliste à ces projets est précieuse²⁸ ».

27 Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), NOR : MENE1526483A, arrêté du 9 novembre 2015, Journal officiel de la République française du 24 novembre 2015.

28 Ibid.

En éducation physique et sportive (EPS)

Dans sa partie consacrée à la formation de la personne et du citoyen (relative à la contribution des différents enseignements au socle commun), le programme du cycle 3 énonce que « l'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres », précisant que « l'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon ».

De nombreux éléments peuvent servir de supports à une pédagogie de la fraternité, parmi lesquels, notamment, la référence « au respect des autres », de leur intégrité physique, dans des activités où le contact des corps peut entraîner des coups, même involontaires, et des blessures. Le professeur a donc la responsabilité de prévenir ce risque en insistant préalablement sur la maîtrise requise dans l'engagement du corps, sur l'interdiction de toute violence, ce qui sera pour lui l'occasion de parler d'une fraternité synonyme, ici, d'un effort, de la part de chacun, d'attention à l'intégrité et à la sensibilité physique et morale d'autrui, afin d'« assurer sa sécurité et celle d'autrui dans des situations variées » et de « développer de l'empathie²⁹ ».

Les thématiques du « refus des discriminations » et de « l'égalité fille/garçon » sont également l'occasion pour le professeur d'évoquer avec les élèves la fraternité au sens d'une exigence de considération égale entre tous, quelles que soient les différences objectives d'aptitude dans la pratique de tel ou tel sport. C'est au motif de cette fraternité que le professeur expliquera qu'on ne brime pas un élève plus faible physiquement, qu'on ne l'ostracise pas ni ne l'exclut pas lors d'un jeu d'équipe, qu'on ne doit pas chercher à exercer sur lui une domination ou une violence physique. En particulier, aucune violence, aucun ostracisme, ni aucune moquerie ne seront acceptables de la part des garçons envers les filles, ni, plus généralement, de la part des plus forts ou habiles physiquement envers les autres lorsque, par exemple, on sera amené à « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ».

29 Ibid.

Enfin, dans le même souci d'une intégration respectueuse de tous à l'activité proposée, le professeur pourra utilement sensibiliser ses élèves au fait que le cours d'éducation physique et sportive a aussi pour mission d'« assurer l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap ».

Le cours d'éducation physique et sportive engage le corps, donc la différence d'aptitudes physiques selon la force, les capacités et la santé relatives des uns et des autres. Il met ainsi spécialement en évidence les fragilités, vulnérabilités et sensibilités. Tel élève aura particulièrement peur des contacts physiques, tel autre répugnera à se mettre en maillot de bain pour des raisons de pudeur. Sur ce point, le programme précise que, « au cours du cycle 4, les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles, psychologiques importantes qui les changent et modifient leur vie sociale ».

À ces égards, tous relatifs à la sensibilité personnelle, « l'éducation physique et sportive aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences ». Il y a matière à une pédagogie de la fraternité comme discours, de la part du professeur, visant à faire prendre conscience à chacun du nécessaire respect de la sensibilité d'autrui. Le professeur insistera ainsi sur l'importance, énoncée le même programme, de « regarder avec bienveillance la prestation de camarades », ce qui est l'opportunité de faire réfléchir les élèves à la signification de ce regard bienveillant et à sa valeur : quelle est l'importance de la compréhension témoignée à autrui, de la gentillesse qui lui est manifestée, lors d'activités qui peuvent être plus ou moins faciles ou difficiles pour les uns et les autres, et où les différences d'aptitude peuvent faire naître, de manière préjudiciable, des attitudes de supériorité ou des complexes d'infériorité ? Quelle peut être, dans ces situations, la valeur de l'entraide, et comment passer d'une relation de comparaison et de compétition, d'une séparation entre vainqueurs et vaincus, « meilleurs » et « plus mauvais », à une relation d'encouragement, de motivation, de congratulations lorsqu'un objectif est atteint, de soutien et de réconfort lorsqu'il ne l'est pas ?

C'est là une piste majeure pour la pédagogie de la fraternité en éducation physique et sportive. Ce qui l'exprime le mieux, c'est la notion d'équipe, l'idée de « faire équipe » et de cultiver ensemble un « esprit d'équipe » – et ce, pas uniquement dans les sports collectifs, mais bien dans toute activité physique et sportive où l'on peut précisément cultiver cet esprit d'équipe en se motivant, en s'encourageant, en se consolant les uns les autres dès qu'il est possible ou nécessaire.

On s'étonne, à cet égard, que les programmes ne mobilisent pas le registre de vocabulaire très riche de « l'équipe » alors que cette notion est indispensable à une pédagogie de la fraternité. Le cours d'éducation physique et sportive, en effet, confronte les élèves à des difficultés (usages du corps, chronométrages, adversaires, intempéries, etc.) qui requièrent la solidarité d'un esprit de corps, d'un esprit de cohésion, et qui font découvrir que seule l'union fait la force, autrement dit la valeur de l'interdépendance, de l'assistance mutuelle, et la joie de pouvoir compter les uns sur les autres, de réussir ensemble. Sur ce point, quand le programme énonce que l'éducation physique et sportive vise à « initier au plaisir de la pratique sportive », ce n'est pas uniquement à un plaisir solitaire que cela fait référence, au plaisir de sa propre réussite ou victoire, mais aussi à cette joie éthique de la solidarité, de l'effort partagé, du tenter et réussir ensemble.

Lors d'un match, par exemple, le professeur peut verbaliser le fait que la confrontation va obliger chacun à puiser dans ses ressources, de ténacité, de pugnacité, et c'est principalement la solidarité dont va faire montre le collectif qui va aider à mobiliser, à galvaniser et à développer ces capacités. « Ne pas lâcher », ne pas renoncer, abandonner ou se décourager est plus facile quand l'autre est là pour nous soutenir, partager nos émotions, nous communiquer de la confiance, du courage, de la persévérance, quand on sait qu'on peut compter les uns sur les autres. Bien au-delà des sports d'équipe, c'est dans toute activité physique que l'on peut faire cette expérience d'être plus fort, de gagner en confiance en soi, en force, en résilience, lorsqu'on se conduit réciproquement en équipiers, c'est-à-dire lorsqu'autrui est là pour nous aider, nous exhorter à persévérer, nous relever en cas de chute, rester à nos côtés pour affronter ensemble telle adversité, assumer et surmonter telle défaite, associer ses aptitudes aux nôtres, partager la responsabilité de l'engagement, et parvenir ainsi à « produire une performance optimale ».

Le programme fixe comme objectif de conduire l'élève à « maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel ». L'enseignement d'éducation physique et sportive possède, en ce sens, une valeur véritablement paradigmatique pour l'ensemble des enseignements de l'École. C'est en effet dans cette discipline que la notion d'équipe est traditionnellement la plus mobilisée, dans les sports ou jeux d'équipe. Mais, comme nous le verrons dans la troisième partie, la notion de travail d'équipe a en réalité vocation à prendre une place majeure dans l'ensemble des enseignements de l'École.

En histoire-géographie

Les programmes d'histoire offrent l'opportunité de parler de fraternité, d'en transmettre le sens, la valeur, les enjeux et les difficultés, parce qu'ils montrent notamment comment les différents peuples de la Terre ont été confrontés à tout ce qui empêche ou détruit cette fraternité : les intolérances, les guerres, les génocides, les totalitarismes et toutes les autres formes de « violence de masse ».

Par exemple, le programme d'histoire du cycle 3 propose l'étude du « temps des rois » (thème 2), et l'oriente dans plusieurs directions privilégiées pour notre objet. L'une d'elles a comme intitulé « Henri IV et l'édit de Nantes³⁰ ». Elle permet d'aborder les questions de la tolérance et de l'intolérance, de la fraternité religieuse, c'est-à-dire de la fraternité particulière qui s'établit à l'intérieur d'une communauté religieuse, entre ses membres (la communauté catholique, la communauté protestante). À travers l'étude des rejets, des haines, des violences qui ont historiquement opposé ces communautés, ces fraternités particulières, intracommunautaires, le professeur peut sensibiliser ses élèves à ce paradoxe de la fraternité : lorsque des fraternités particulières se ferment, entrent dans une logique de rejet des autres communautés et de « guerre de religion », alors la fraternité devient la meilleure ennemie de la fraternité, parce que ces petites fraternités communautaires ou identitaires empêchent la formation d'une fraternité plus vaste, d'une fraternisation plus universelle, qui aurait pu s'établir ici entre catholiques et protestants, ce dont l'édit de Nantes avait ouvert la possibilité légale, mais aussi entre chrétiens et musulmans, puisque le même programme prévoit l'étude des « croisades ». Pour aller plus loin, c'est une fraternisation qui pourrait être, à plus vaste échelle encore, celle des croyants de toutes les religions, et, au-delà, de tous les êtres humains, croyants ou athées. Qu'est-ce donc qui empêche, comme l'histoire en a si souvent donné le spectacle, les êtres humains de fraterniser avec leurs différences d'identité ? Voilà une question que le professeur pourra soulever à l'occasion de sa leçon.

De façon analogue, le thème du « temps des rois » propose de « s'interroger sur les liens du royaume de France avec d'autres acteurs et d'autres espaces », en étudiant notamment

30 Éduscol, « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », URL : <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>.

« la formation du premier empire colonial français, porté par le pouvoir royal, et dont le peuplement repose notamment sur le déplacement d'Africains réduits en esclavage³¹ ». Comment ne pas se saisir ici d'une opportunité tout à fait cruciale de parler de fraternité aux élèves ? La problématique historique de l'esclavage implique, en effet, de rappeler le principe fondamental de l'égalité de tous les êtres humains, c'est-à-dire d'une fraternité de tous les êtres humains, semblables, égaux en droits et en devoirs. L'esclavage constitue une négation radicale de cette dignité, de cette égalité, du droit de chacun à disposer librement de lui-même. Dès lors, sa présentation requiert d'éveiller l'esprit critique des élèves face à tout ce qui, privant des êtres humains de ces droits fondamentaux, détruit la fraternité. Celui qui soumet l'autre à l'esclavage se comporte envers lui d'une manière anti-fraternelle en lui faisant violence, et, à partir de là, le professeur peut faire réfléchir ses élèves aux antonymes d'une conduite fraternelle, à savoir l'asservissement, la domestication, l'oppression, etc.

La transmission aux élèves d'une conscience historique s'enrichit alors de la transmission d'une conscience éthique et humaniste. Celle-ci vient les introduire, à leur tour, dans la fraternité d'une civilisation humaine dont l'effort a été, au fil des siècles, de méditer de manière critique sur elle-même, au fur et à mesure que les différentes sociétés, confrontées les unes aux autres par les échanges commerciaux, la circulation des livres et des idées, les conflits et les conquêtes, les migrations, ont été par là même amenées à s'interroger plus largement sur la fraternité. Qui est mon frère, qui est ma sœur ? Est-ce seulement celui qui fait partie de la même société que moi, ou bien aussi, potentiellement, l'étranger, au départ inconnu et incompréhensible, que l'on rencontre dans le voyage, la guerre, le négoce ?

Les différents programmes d'histoire et de géographie ne cessent de mettre en scène ces confrontations entre peuples, sociétés, cultures, aires de civilisation, et recèlent par conséquent autant d'opportunités de montrer comment s'est posée la question d'une possible fraternité entre eux et tout ce qui a empêché ou permis à une telle fraternité de s'établir. Dès le XVI^e siècle en Europe, Montaigne explique à ce propos que ce qui empêche les peuples de fraterniser, c'est leur réflexe d'appeler « barbare » ce qui leur est d'abord trop étranger – institutions, croyances, mœurs, langages, etc. – pour qu'ils le reconnaissent comme un équivalent de leur propre culture. On pense ici, également au XVI^e siècle, à la fameuse controverse de Valladolid et à cet

31 Ibid.

avertissement de Montaigne selon lequel « il n'y a rien », dès lors, « de barbare et de sauvage en cette nation, à ce qu'on m'en a rapporté, sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage ; comme de vrai, il semble que nous n'avons autre mire de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usances du pays où nous sommes » (*Essais*).

À chaque fois qu'un programme, que ce soit d'histoire, de géographie, de français, de langues vivantes, de philosophie ou encore de sciences, met ainsi en jeu la question de la différence d'autrui, là réside une opportunité majeure de parler de fraternité aux élèves. Car cette confrontation à l'altérité requiert de se poser la question du *même* et de *l'autre*, c'est-à-dire celle du même dans l'autre, du même derrière les apparences de l'autre : cet apparemment *autre que moi*, que j'identifie spontanément comme différent parce qu'il vit loin de moi, parce que nous ne parlons pas la même langue ou que nous n'avons pas les mêmes dieux ou la même morale, n'est-il pas en réalité un *autre moi*, que j'apprends à reconnaître comme tel, à considérer comme mon semblable, donc comme mon frère ou ma sœur en humanité au fur et à mesure que je fais l'effort de comprendre sa culture ?

Comme nous l'avons précisé au début de cette deuxième partie, nous ne donnons ici que quelques exemples significatifs d'une pédagogie de la fraternité, parce que, en l'occurrence, il sera du ressort de la liberté et de la responsabilité pédagogique de chaque professeur de repérer ainsi, dans le programme dont il a charge de transmission, ce qui aborde cette thématique extrêmement vaste de la confrontation à l'altérité.

L'histoire témoigne de l'évolution de la réflexion humaniste sur ce sujet, au fil des siècles, et de quelle façon nombre de grands esprits ont pu – comme Montaigne – appeler les hommes à dépasser leurs préjugés envers l'autre ; de quelle façon aussi l'humanité entière a pu au XX^e siècle, instruite par l'horreur des guerres mondiales, se rassembler dans la fraternité de la proclamation d'une Déclaration universelle des droits de l'Homme, signée par 192 États. Celle-ci, en effet, soude l'humanité dans une seule et même civilisation fondamentale, qui, sans abolir les différences entre les civilisations historiques, les unit dans l'ensemble plus vaste d'une fraternité de valeurs communes transcendant les frontières et offrant un rempart – toujours trop fragile – contre la répétition d'un certain nombre de fautes historiques. Le professeur peut explicitement évoquer cela lorsqu'il s'intéresse à la question des mémoires, notamment lors des différentes commémorations. Ainsi, le 27 janvier, Journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité, l'enjeu est bien d'amener

les élèves à tisser des liens entre les mémoires des différents génocides et à les faire passer de l'attention portée à une mémoire particulière à la prise de conscience de ce qu'elles ont en commun. Ces mémoires, éveillées et transmises ensemble, constituent une mémoire collective de l'humanité, qui est elle-même un lieu de fraternité dans lequel les élèves sont invités à entrer.

Les programmes d'histoire-géographie offrent en outre, comme ceux des autres disciplines, l'opportunité de travailler sur des compétences propices à une pédagogie de la fraternité. Le cycle 3, par exemple, engage le professeur à des pratiques pédagogiques permettant aux élèves de « coopérer et mutualiser », ce qui est détaillé ainsi : « organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances » ; « travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels » ; « apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives³² ». Cependant, nous ne commenterons pas plus particulièrement cela, dès lors que nous avons déjà montré plus haut quel usage pouvait être fait de la mise en œuvre de ces compétences.

32 Ibid.

En enseignement moral et civique (EMC)

Les programmes d'enseignement moral et civique parus en juin 2024³³ sont bien plus explicites que ceux des autres disciplines au sujet de la fraternité. Ils en proposent une définition générale : « la fraternité suppose de considérer l'autre comme son égal et d'estimer qu'il est du devoir de chacun de venir en aide aux autres en cas de nécessité. » Ils mettent également en relation la fraternité avec d'autres notions dont la transmission aux élèves est majeure pour la compréhension de son sens et de sa valeur, la notion d'« indivisibilité de la République » en premier lieu.

Le programme rappelle ainsi la Constitution de la V^e République « disposant que [cette] République est "indivisible" et que "son organisation est décentralisée" ». Cette idée, qui « assure un équilibre entre l'unité de la nation et la diversité de ses territoires », est garante d'une fraternité à deux dimensions – qu'il s'agit d'expliquer aux élèves. D'une part, en effet, voilà tous les citoyens français, où qu'ils se trouvent en France métropolitaine et ultramarine, rassemblés dans la fraternité politique des mêmes droits et devoirs par ce principe d'indivisibilité de la République, qui n'admet pas que, entre les citoyens français, ces droits et devoirs soient divisés, séparés, en « plus ou moins » selon les individus ou les territoires. D'autre part, la prise en compte de la « diversité des territoires » implique le rassemblement dans une fraternité qui tient compte de la différence des situations des uns et des autres, selon que, notamment, ceux-ci sont plutôt favorisés ou défavorisés d'un point de vue socio-économique, et qui va, en conséquence, répartir les moyens de la Nation de manière équitable en fonction de cette diversité (il en est ainsi, par exemple, des écoles et établissements relevant de l'éducation prioritaire renforcée).

Outre ce concept central d'indivisibilité de la République, les programmes d'EMC mobilisent aussi plusieurs autres notions importantes pour une pédagogie de la fraternité, en particulier celles de « l'intérêt général », de « l'empathie », de la « solidarité », de la « cohésion et [de la] diversité d'une société démocratique »,

33 Toutes les citations de ce programme mobilisées ici sont disponibles sur Internet : Enseignement moral et civique du cours préparatoire jusqu'à la classe de terminale, janvier 2024.

de la « lutte contre les discriminations » et contre toutes les formes de « racisme, [d']antisémitisme, [de] xénophobie », de la « société inclusive », et enfin du « principe de laïcité », qui participe de la garantie d'une République fraternelle et d'une fraternité de la société multiculturelle, dès lors qu'il « vise à la fois à garantir la liberté personnelle de croire ou de ne pas croire et à rendre possible la coexistence pacifique d'individus et de groupes dont les options philosophiques ou religieuses restent différentes ». Voyons à présent de quelles façons ces différentes notions peuvent être mobilisées au service d'une pédagogie de la fraternité.

Ces programmes d'EMC précisent comment, à partir du début du cycle 3, il s'agit de sensibiliser les élèves à la nécessité d'« apprendre ensemble » et de « vivre ensemble ». Plus précisément, le professeur leur fait prendre conscience d'un vivre-ensemble expérimenté dans un apprendre-ensemble. C'est ce que nous avons présenté, au début de cet ouvrage, comme la fraternité scolaire constituée par la prise de conscience de l'appartenance partagée à cette condition d'élèves, qui est la communauté de celles et ceux qui apprennent à développer leurs facultés et à grandir en humanité. Donc, après que, « à la fin du cycle 2, les élèves ont assimilé les principes du respect de soi et des autres », voilà que, « au cours de l'année de CE2, il s'agit de développer le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. La notion de fraternité est dès lors reprise dans le contexte de l'engagement des élèves dans cette communauté et d'une réflexion plus approfondie sur l'idée d'intérêt général ».

En quel sens plus précis, cependant, la notion de fraternité peut-elle être mobilisée à partir de celles de l'intérêt général et de la communauté scolaire ? Si les élèves forment ensemble une communauté d'apprenants, alors on peut les encourager à développer les qualités qui soudent une telle communauté : la solidarité, l'entraide, l'encouragement réciproque, soit tous les soutiens que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres. Lorsqu'ils se soutiennent mutuellement, ils manifestent leur sens de « l'intérêt général », c'est-à-dire de l'intérêt d'autrui, de l'intérêt collectif, tout en sortant, par là même, d'une conduite individualiste ou égoïste ; et, en se souciant ainsi d'autrui, de son progrès, de sa réussite, de son bien-être, ils cultivent bien une fraternité d'apprenants. Se soucier de l'intérêt général est ainsi un gage de fraternité, un souci fraternel.

Le même programme prévoit que « cette fraternité implique de se soucier de l'intérêt général » en préconisant, pour le montrer aux élèves, l'usage de la Charte de la laïcité. Il s'agit là de « donner

un sens à la notion de fraternité en s'appuyant sur l'article 4 de la Charte de la laïcité » : « La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous dans le sens de l'intérêt général. » Reprenons, pour comprendre ce lien entre fraternité, laïcité et intérêt général, le commentaire de cet article de la Charte publié sur Éduscol :

« La laïcité est un principe de conciliation et d'harmonie sociale : elle offre à chaque citoyen le maximum d'expression de sa propre liberté de conscience qui soit compatible avec la même liberté pour tous les autres membres de la société. La liberté des uns s'arrête là où commencent la liberté et le respect des autres. Ainsi, la laïcité "permet l'exercice de la citoyenneté" pour deux raisons : elle donne à chaque citoyen la garantie de la plus grande liberté possible ; elle demande à chaque citoyen de respecter la dignité d'autrui et "l'intérêt général", et elle lui permet donc d'avoir avec les autres une relation de "fraternité". La laïcité est au bénéfice de tous parce qu'elle fixe à l'expression des convictions de chacun la limite du respect de celles d'autrui et de l'ordre public. Grâce au principe laïque de respect mutuel, de consentement de chacun à respecter l'autre dans l'expression de ses convictions, l'intérêt personnel s'accorde avec l'intérêt d'autrui et l'intérêt général. Le principe de laïcité permet un vivre ensemble en bonne intelligence.³⁴ »

Cette prise en compte de l'intérêt d'autrui et de l'intérêt général engage, selon le programme d'EMC, la capacité des élèves à manifester de « l'empathie ». Pour les sensibiliser à cela et les amener à développer une telle empathie, le professeur proposera de s'interroger : « qu'est-ce qu'être égoïste ? qu'est-ce qu'être altruiste ? » Il fera « comprendre ce que cela implique d'être un élève parmi d'autres élèves (camaraderie et amitié, tolérance envers autrui et envers ses idées) », autrement dit il aidera ses élèves à cultiver leur sens de la vie en société, de ses devoirs, de ses responsabilités, de ses bénéfices dès lors qu'on sait y vivre « en bonne intelligence ». Il mettra ainsi en évidence, dans ses discours sur le sujet, le devoir-être qui conditionne la fraternité : on ne peut vivre fraternellement, c'est-à-dire en bonne intelligence, amitié et solidarité, qu'à la condition que chacun fasse l'effort toujours recommencé d'être moins égoïste ou individualiste, plus attentif à l'autre, plus soucieux d'autrui, plus ouvert à sa différence, engagé avec lui dans une relation d'interdépendance qui découvre à chacun la nécessité de pouvoir compter les uns sur les autres – ce que mettent en scène les fables que

34 <https://eduscol.education.fr/document/22438/download>.

le programme préconise d'étudier en classe à cet effet, comme *Le Lion et le Rat* ou *La Colombe et la Fourmi* de Jean de la Fontaine.

L'École de la fraternité est une école de toutes les vertus morales que sont la considération pour autrui, la solidarité attentive et active à tout ce dont l'autre peut avoir besoin, la non-violence. L'École vise-t-elle aujourd'hui le bien-être des élèves ? Ce bien-être ne peut être ressenti par chacun qu'à la condition que tous, élèves et professeurs, cultivent et mettent en pratique ce devoir-être fraternel, qui ne laisse personne au bord du chemin, seul dans la difficulté ou la détresse, quelle qu'elle soit, ni personne devenir la victime de quelque forme de violence que ce soit. Cette empathie est, en effet, le « moteur pour lutter contre les discriminations, la violence physique ou verbale, le harcèlement, les cyberviolences », et le devoir-être de l'empathie est la condition du bien-être à l'École.

Se soucier d'autrui, est-ce l'expression d'une fraternité en acte ? Le programme d'EMC décline encore la même idée en proposant aux professeurs de rendre les élèves conscients du « projet social de la République », fondé sur « le principe de solidarité ». « Au nom de ce principe, lié à l'idéal de fraternité, l'État, les collectivités territoriales ou les associations unissent leurs forces pour réduire les inégalités et protéger les citoyens contre les risques sociaux et environnementaux », ainsi que pour créer les conditions d'une « société inclusive tournée vers les personnes en situation de handicap ».

Pour rendre cela concret aux élèves, le programme les invite à « l'étude d'exemples de l'action de la puissance publique en matière de protection et de solidarité [qui] permet d'illustrer la mise en œuvre de l'idéal de la fraternité républicaine ». On pourra ici mettre les élèves au travail sur « le rôle des différents acteurs et intervenants, ainsi que leur complémentarité, qu'ils soient locaux, régionaux ou nationaux, associatifs ou étatiques », en les incitant à découvrir comment tous ces acteurs assurent une fraternité en acte de « mise en sécurité » pour « tous les événements auxquels les individus risquent de ne pouvoir faire face avec leurs seules ressources » : « risques sociaux (maladie, accident, invalidité, grossesse non désirée, perte d'emploi, etc.) », « risques environnementaux (pollutions, incendies, catastrophes naturelles ou liées au changement climatique) », problèmes de « santé publique ; par exemple : les campagnes de vaccination contre la grippe, contre le papillomavirus, le programme national nutrition santé (PNNS) ». Ce sont autant d'exemples qui « aident à comprendre la responsabilité de l'État en matière de protection et de prévention », dans le cadre d'une vaste « politique publique

de santé» qui inclut les questions de l'«accès aux soins, [de la] prise en charge du grand âge, [du] développement des liens intergénérationnels, [de la] mise en œuvre de ces dispositifs à l'échelle locale, [de la] lutte contre les déserts médicaux», etc. Voilà comment, «en prenant un ou plusieurs exemples, on étudie avec les élèves la notion de solidarité appliquée à différentes échelles, en abordant à la fois ses conditions formelles (rôle de l'impôt, logique d'assurance autant que d'assistance, contributions obligatoires ou dons volontaires), et ses modalités concrètes de mise en œuvre (redistribution, secours)».

Ce «projet social de la République», énonce encore le programme d'EMC, «implique à la fois de lutter contre toutes les formes d'inégalité et de tisser des liens étroits de solidarité entre les citoyens» à partir de la conscience que «les inégalités économiques et sociales», si on les laisse s'aggraver sans remède fraternel, «peuvent présenter un danger pour la démocratie» à terme. La fraternité de la République est ainsi, en définitive, une condition nécessaire de la «cohésion sociale» et de la «cohésion des sociétés démocratiques», car, sans le lien fraternel de solidarité qui tisse, soutient et répare, ces sociétés s'éparpilleraient en miettes.

En mathématiques

Les mathématiques sont une discipline scolaire qui fait partie de ce que l'on appelle les « savoirs fondamentaux » mais, au-delà de cette qualité, c'est aussi une discipline souvent associée à la sélection, à la compétition et à la performance. Les évaluations nationales et internationales témoignent régulièrement et durablement, pour la France, d'écart de performances en mathématiques entre, d'une part, les filles et les garçons, et, d'autre part, les élèves issus de milieux défavorisés et ceux qui sont issus de milieux favorisés. Cela n'est guère le reflet d'une école de la fraternité où chacun avancerait conjointement et de manière égalitaire. Promouvoir et cultiver une école de la fraternité est donc, au-delà des enjeux de bien-être, d'épanouissement et de vivre ensemble à l'école, une nécessité impérative pour contribuer à fonder une société solidaire et équitable où chacun pourra trouver sa place et choisir son devenir dans la « communauté des citoyens ».

À ce titre, dans le programme du cycle 2, une attention particulière est explicitement demandée aux professeurs concernant les écarts de performances entre les filles et les garçons en mathématiques, en pointant notamment les moindres résultats des filles en fluence, en calcul mental. Il est indiqué que ce constat résulte d'un déficit de confiance en soi des filles auquel les professeurs doivent prêter attention et qu'ils doivent contribuer à résorber. Si l'on considère qu'une des dimensions de l'école de la fraternité est de développer une communauté fraternelle d'apprenants au sein de la classe, il convient d'engager également les garçons dans cette mission de renforcement de la confiance des filles, en leur faisant comprendre qu'ils ont également une responsabilité fraternelle à l'égard de leurs consœurs.

Respecter chacun et chacune dans le rythme de leurs acquisitions en mathématiques est un apprentissage essentiel pour favoriser, dès le plus jeune âge, l'égalité entre les sexes à l'École, la confiance en soi pour tous les élèves, mais aussi pour les citoyens et citoyennes en devenir que sont ces jeunes enfants.

Enfin, en mathématiques, la notion de partage équitable est une notion centrale. Elle peut être mobilisée dans une situation de résolution de problème ou pour une entrée sur les fractions. Une fraction ne peut, en effet, se concevoir sans partage équitable d'une ou de plusieurs unités en parts égales, garant de sa valeur

numérique. Au-delà de sa valeur mathématique, cette notion peut être mise à profit pour dégager des principes d'égalité et de partage qui sont au fondement d'une école de la fraternité.

Langage universel s'il en est, les mathématiques unissent hommes et femmes de toutes les époques et de toutes les cultures dans une quête commune à laquelle les élèves sont peu à peu initiés.

En enseignements scientifiques : physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre (SVT)

Parmi les finalités définies dans le préambule des programmes, partiellement commun aux deux disciplines, figure l'entreprise de rendre chaque élève capable d'« exercer une citoyenneté responsable [...] pour construire sa relation au monde et à l'autre³⁵ ». Le texte, en physique-chimie comme en SVT, glose par la suite cet objectif en expliquant que l'étude des sciences permet aux jeunes de prendre un temps de recul critique pour « se distancier de leurs croyances dans leur vision du monde » (physique-chimie) et pour « distinguer faits et savoirs scientifiques des opinions et des croyances » (SVT). Dans les deux disciplines, le préambule insiste ensuite sur la nécessité de développer une série d'aptitudes, que sont « la curiosité, l'ouverture d'esprit, la remise en question de son idée, l'exploitation positive des erreurs », autant de capacités au service d'une relation plus fraternelle et qui méritent d'être explicitées comme telles.

La présentation des thèmes des programmes de physique-chimie rappelle qu'ils concourent chacun à « construire l'autonomie du futur citoyen par le développement de son jugement critique et lui inculquent les valeurs, essentielles en sciences, de respect des faits, de responsabilité et de coopération ». En SVT, l'accent est mis sur l'ambition de « construire une vision scientifique de la réalité. [Les sciences de la vie et de la Terre] apportent un regard particulier, à côté et en complément d'autres regards, pour enrichir les approches éthiques des questions vives de la société ». Au lycée, les programmes de SVT vont dans le même sens en proposant parmi les finalités de l'enseignement de « participer à la formation de l'esprit critique et à l'éducation civique en appréhendant le monde actuel et son évolution dans une perspective scientifique³⁶ ».

35 Les citations qui suivent sont extraites des programmes de cycle 4 révisés en 2020 publiés sur Éduscol.

36 Préambule des programmes de SVT en classes de seconde, première et terminale (voies générale et technologique).

À la lecture de ces finalités, on mesure d'emblée combien la posture scientifique recherchée dans ces programmes rejoint la préoccupation partagée de construire une école fraternelle. La démarche scientifique, qui invite les élèves à se décentrer de leurs propres convictions, est une manière de les encourager à adopter une posture commune d'être au monde. En mettant à distance leurs a priori, en les soumettant à la démarche scientifique, ils développent leur esprit critique et apprennent dans le même mouvement à s'intéresser avec curiosité et respect à la parole des autres, fondée elle aussi sur cette même rigueur et sur cette même distance par rapport à leurs convictions personnelles. Par-delà les différences de croyances, d'éducation, de culture, les sciences offrent un terrain d'échange et de commun, de débat raisonné, de prise en compte de l'autre, de coopération. Elles permettent de construire un regard sur le monde plus apaisé par la prise de recul inhérente à la démarche scientifique et à la construction de l'universalité. Partant, elles permettent enfin un rapport à l'autre ouvert, affranchi du poids parfois clivant des certitudes individuelles, pour parler une langue commune, fondée en raison, où échanges et débats sont possibles et féconds.

Le guide *La République à l'École* donne un exemple précis de ces thématiques d'échanges : « La biologie et la physiologie expliquent les mécanismes de la procréation, de la sexualité, du plaisir, du déterminisme biologique du sexe. Elles mettent en évidence qu'il n'y a pas de binarité sexuelle stricte, mais aussi qu'il n'y a pas toujours superposition entre sexe génotypique, sexe génétique et sexe gonadique. Les sciences de la vie, dans leurs dimensions théorique et technologique, contribuent donc à nourrir les réflexions sur l'altérité, sur la liberté, sur le respect que chacun doit avoir envers l'autre, y compris dans le respect des orientations sexuelles de chacun. La fraternité est donc ici mobilisée.³⁷ » La question vaccinale, également mobilisée, est tout aussi parlante et offre une opportunité supplémentaire au professeur de faire réfléchir les élèves sur l'idée que « se vacciner, c'est se protéger, mais c'est aussi protéger les autres dont les plus fragiles. À ce titre, les notions de protection collective, de politiques de santé publique sont une occasion pour interpeller les élèves sur la question de la fraternité et de l'égalité³⁸ ».

37 Guide *La République à l'École*, p. 179.

38 Ibid.

**→ EN GUISE DE
PROLONGEMENT,
LA FRATERNITÉ
AUX LYCÉES
PROFESSIONNEL,
GÉNÉRAL ET
TECHNOLOGIQUE**

S'il ne sera pas possible de passer en revue, dans le cadre restreint de cet ouvrage, l'intégralité des programmes de toutes les disciplines qui forment la richesse et la diversité des enseignements au lycée, nous présenterons cependant quelques exemples et points d'appui destinés à montrer aux professeurs que ce parcours de fraternité peut continuer à vivre aux lycées professionnel, général et technologique, à travers ses enseignements propres. Afin de couvrir un champ didactique varié, nous ne reprendrons pas en effet les disciplines précédemment évoquées, mais proposerons ici un aperçu de certains enseignements propres au lycée, dans ses voies professionnelle, technologique ou générale.

En sciences économiques et sociales (SES)

Les sciences économiques et sociales se donnent comme troisième objectif de la discipline de « contribuer à la formation civique des élèves par une meilleure connaissance et compréhension des grands enjeux économiques, sociaux et politiques ». Une telle finalité sera naturellement propice à la mention en classe des valeurs républicaines parmi lesquelles la fraternité, ne serait-ce que pour comprendre la manière dont liberté, égalité et fraternité s'articulent avec ces enjeux économiques, sociaux et politiques.

Bien que les sciences économiques ne soient pas exemptes de ces questions, les sciences sociales et politiques semblent encore plus propices à investir le champ des valeurs, et en particulier celui de la fraternité. Ainsi, le programme de la classe de seconde invite à traiter le questionnement suivant : « Comment devenons-nous des acteurs sociaux ? » Il amène les élèves à s'interroger sur les différentes instances de socialisation qu'ils peuvent être amenés à fréquenter (famille, école, groupes de pairs, etc.), ainsi que sur les valeurs et les normes construites et véhiculées au sein de chacune d'elles. Ces instances de socialisation sont-elles des espaces de fraternité ? À quelles conditions peuvent-elles le devenir ? Sont-elles exclusives les unes des autres ? Comment ces instances de sociabilité prennent-elles en compte les différences individuelles ? Autant de questions qui pourront être pensées à l'occasion du cours. La notion de fraternité trouvera également toute sa place dans le questionnement intitulé « Comment s'organise la vie politique ? », à partir duquel le professeur amènera par exemple ses élèves à identifier les institutions de la République et la manière dont elles reposent sur les valeurs, les incarnent et les font vivre.

En classe de spécialité de première, les cinq questionnements de sociologie et de sciences politiques peuvent également permettre de traiter la question de la fraternité : comment la socialisation contribue-t-elle à expliquer les différences de comportements des individus ? Comment se construisent et évoluent les liens sociaux ? Ces champs offrent autant d'opportunités à l'enseignant d'amener ses élèves à interroger ce qui fonde nos différentes socialisations, nos liens, ce qui fait que nous « faisons société », et donc à aborder

et à questionner les concepts d'appartenance, d'identité, de communauté et, partant, de fraternité. Mais ce peut être également le cas à travers le regard croisé porté sur la manière dont l'assurance et la protection sociale contribuent à la gestion des risques dans les sociétés développées. En étudiant la protection sociale et les logiques d'assurance et d'assistance, on examinera notamment le principe de solidarité collective et ce qui la fonde.

En classe de spécialité de terminale, ce sont également les questionnements de sociologie et de sciences politiques qui permettront d'aborder le champ de la fraternité, en interrogeant par exemple la structuration de la société, la notion de classes, mais aussi celle d'« identification subjective à un groupe social ». La question de l'action de l'École sur les destins individuels et sur l'évolution de la société pourra permettre de se pencher plus directement sur le rôle de l'École dans la construction d'une fraternité républicaine qui lutte contre le poids des déterminismes sociaux pour les empêcher de commander de façon mécanique auxdits destins individuels : face aux multiples facteurs d'inégalité de réussite scolaire, dans quelle mesure l'École peut-elle contribuer à créer les conditions d'une fraternité qui enrayer leur fatalité et à construire une société plus juste et plus solidaire ? On croisera encore une fois cet enjeu en s'interrogeant sur les inégalités, la justice sociale et l'action possible des pouvoirs publics en la matière.

En hôtellerie-restauration

Le guide *La République à l'École* souligne combien, dans l'apprentissage de ces métiers tournés vers l'autre, vers l'accueil, se tisse de dimensions humaines, entre les élèves, entre les élèves et leurs professeurs, entre les élèves et ceux qu'ils apprennent à recevoir : « Les modalités d'apprentissage mobilisées comme les démarches d'étude et de projet, le travail de groupe, la rencontre de professionnels ancrés sur la démarche technologique développent les compétences psychosociales (l'écoute, l'argumentation, le débat étayé) et le respect de l'autre, la fraternité et l'égalité sous tous ses aspects [...]. La transmission des valeurs de partage, d'entraide et de solidarité constitue assurément le cœur de l'engagement de celles et ceux qui entendent se placer au service des métiers de l'hospitalité³⁹. »

39 Guide *La République à l'École*, p. 22.

En sciences et techniques sanitaires et sociales (ST2S)

Les programmes du cycle terminal offrent, à travers leurs quatre modules du pôle thématique, des opportunités de parler de fraternité avec les élèves. Les notions de protection collective et de santé publique sont autant d'occasions de construire avec les élèves les concepts politiques de fraternité et d'égalité. L'étude de la protection sociale et la réflexion menée autour des politiques dédiées et des dispositifs mis en place pour agir sur les fragilités sociales et la pauvreté permettent d'aborder la question de la solidarité et d'ouvrir ainsi à la fraternité. Le module « Modes d'intervention en santé et action sociale » prolonge la réflexion engagée dans la partie « Santé, bien-être et cohésion sociale » par une approche des différents modes d'intervention existant en santé et en action sociale et visant à assurer le bien-être et la cohésion sociale⁴⁰, ce qui, à nouveau, permet de revenir aux notions d'entraide et de fraternité républicaine. La présentation du quatrième module, « Politiques, dispositifs de santé publique et d'action sociale », se termine par la phrase suivante : « La place particulière de la protection sociale dans la lutte contre les inégalités est mise en évidence. »

40 Programme de ST2S, cycle terminal.

En philosophie

La philosophie est un enseignement commun dispensé dans toutes les classes terminales des voies générale et technologique⁴¹ dont le « but est de permettre à chaque élève de s’orienter dans les problèmes majeurs de l’existence et de la pensée ». Ces problèmes sont précisés par le programme grâce à une liste de notions – l’art, le bonheur, la conscience, le devoir, l’État, l’inconscient, la justice, le langage, la liberté, la nature, la raison, la religion, la science, la technique, le temps, le travail, la vérité –, mais ces notions « ne sont pas articulées à des champs de problèmes qui seraient prédéfinis » et « n’indiquent pas des parcours qui seraient déterminés à l’avance », de telle sorte que leur traitement « relève de la responsabilité du professeur ».

C’est ainsi au professeur de philosophie de choisir la façon dont il souhaite aborder la question de la fraternité, à l’occasion de l’étude de telle ou telle notion qui, selon lui, s’y prêterait. Parmi les notions au programme, certaines conviennent particulièrement, dès lors qu’elles concernent la relation à autrui sur le plan éthique (« le devoir », « la conscience ») ou politique (« l’État », « la justice »), « La morale et la politique » étant d’ailleurs l’un des trois intitulés de « perspectives » qui encadrent l’étude des notions.

« Ces notions font l’objet d’une élaboration conceptuelle mettant en évidence les problèmes que soulèvent leur définition et leur articulation entre elles. » C’est donc à l’occasion de ce travail de conceptualisation et de problématisation qu’un professeur pourra entreprendre de mobiliser la notion de fraternité, ayant considéré qu’elle peut aider à ce double exercice, et ce, à travers un questionnement qui interrogera la distinction conceptuelle et les liens éventuels de sens entre la notion de fraternité et telle notion du programme, comme celle de « devoir » (y aurait-il un devoir de fraternité ? la fraternité peut-elle faire l’objet d’un devoir ?) ou celle de « nature » (est-il dans la nature humaine de fraterniser ?).

Ainsi, en classe de philosophie, « prenant appui sur les savoirs et savoir-faire acquis au cours de sa scolarité, l’élève apprend à analyser des notions, à les interroger, à les distinguer les unes des autres, à les articuler de manière pertinente.

41 Cet enseignement n’existe hélas pas actuellement en lycée professionnel. Toutefois, dans le cadre de la réforme du lycée professionnel, des ateliers à visée philosophique sont parfois proposés aux élèves.

Il s'exerce à exposer clairement ses idées, à l'oral comme à l'écrit, à les formuler avec précision et exactitude. Il s'applique à les soumettre au doute, à examiner les objections, à y répondre sur la base de justifications raisonnées». Tel est bien l'intérêt majeur de l'enseignement de philosophie lorsqu'il permet aux élèves de s'interroger sur la notion de fraternité : par l'exigence de ce type de travail conceptuel et critique, la classe s'exerce en effet à définir plus précisément et de manière plus complexe la notion de fraternité, ainsi qu'à voir les difficultés de l'idéal qu'elle indique. Cela est d'autant plus vrai que ces études de notions « peuvent être interrogées à la faveur de l'étude suivie d'une œuvre », elle-même choisie parmi les écrits des auteurs au programme.

Au sujet de la fraternité, on pourra s'appuyer par exemple sur ce texte d'Henri Bergson qui analyse les ressorts, les enjeux et les limites de la « cohésion sociale » : « Qui ne voit que la cohésion sociale est due, en grande partie, à la nécessité pour une société de se défendre contre d'autres, et que c'est d'abord contre tous les autres hommes qu'on aime les hommes avec lesquels on vit ? Tel est l'instinct primitif. Il est encore là, heureusement dissimulé sous les apports de la civilisation ; mais aujourd'hui encore nous aimons naturellement et directement nos parents et nos concitoyens, tandis que l'amour de l'humanité est indirect et acquis. À ceux-là nous allons tout droit, à celle-ci nous ne venons que par un détour ; car c'est seulement à travers Dieu, en Dieu, que la religion convie l'homme à aimer le genre humain ; comme aussi c'est seulement à travers la Raison, dans la Raison par où nous communions tous, que les philosophes nous font regarder l'humanité pour nous montrer l'éminente dignité de la personne humaine, le droit de tous au respect. Ni dans un cas ni dans l'autre nous n'arrivons à l'humanité par étapes, en traversant la famille et la nation. Il faut que, d'un bond, nous nous soyons transportés plus loin qu'elle et que nous l'ayons atteinte sans l'avoir prise pour fin, en la dépassant » (*Les Deux Sources de la morale et de la religion*, 1932).

**→ LA FRATERNITÉ
DANS LA VIE
SCOLAIRE
ET LA POLITIQUE
ÉDUCATIVE
DE L'ÉTABLISSEMENT**

Au-delà de la façon dont elle est portée par les professeurs des différentes disciplines, dans le cadre de la classe et des programmes, la pédagogie de la fraternité peut devenir un axe majeur du projet d'établissement. Ce projet, impulsé par l'équipe de direction, se donnera alors pour objet d'encourager l'éducation à la fraternité dans la classe, d'inviter les professeurs de chaque discipline à se coordonner dans cet objectif et à y travailler en interdisciplinarité. Le projet d'établissement prévoira aussi de faire vivre une pédagogie de la fraternité hors de la classe, dans l'ensemble de la vie scolaire.

À cet égard, et outre la force d'impulsion et de fédération des énergies communiquée par l'équipe de direction, c'est le rôle des conseillers principaux d'éducation qui sera ici déterminant, dès lors que, comme le précise le référentiel de compétences de leur fonction, « les CPE participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement⁴² ».

L'enjeu est ici que la pédagogie de la fraternité ne soit pas soutenue de manière isolée par la seule initiative de tel ou tel professeur, mais qu'elle le soit de façon concertée, coopérative et collective par l'équipe éducative, et qu'elle puisse ainsi être constituée en véritable parcours éducatif. Elle apparaîtrait clairement aux élèves, de ce fait, comme une mission de l'École d'autant plus fondamentale qu'elle est portée par l'ensemble des personnels. Cette mobilisation collective pour une pédagogie de la fraternité est caractéristique de ce qu'on nomme la « politique éducative de l'établissement », qui « concerne toute la communauté éducative » et dont la « mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement⁴³ ».

Rappelons à ce sujet que « les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement » et que, « à ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement⁴⁴ ». Dès lors qu'il s'agit, parmi « les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement », de permettre aux élèves « de se préparer à exercer leur citoyenneté », « de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives », les CPE sont particulièrement sollicités pour l'organisation au sein de l'établissement de tout ce qui prépare les élèves à devenir des citoyens actifs et engagés, c'est-à-dire, entre autres, à faire vivre

42 Missions des conseillers principaux d'éducation, circulaire du 10 août 2015, Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n° 31 du 27 août 2015, URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>.

43 Ibid.

44 Ibid.

la valeur de fraternité. Quelles sont pour cela les entrées privilégiées qui s'offrent aux conseillers principaux d'éducation ? Lesquelles de ses missions vont être, en particulier, l'occasion de parler de fraternité aux élèves et d'imaginer avec eux des actions fraternelles ?

Les CPE ont une responsabilité majeure dans l'amélioration et l'entretien de « la qualité du climat scolaire », c'est-à-dire dans le développement d'une qualité de relation telle que les élèves puissent se sentir en sécurité, mais aussi considérés et libres, dans l'enceinte de l'école ou de l'établissement – l'enjeu d'un bon climat scolaire étant de garantir « des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement ». À cette fin, les CPE « participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement ». Ils contribuent « à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement ». Enfin, ils « ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits », rôle pour lequel on attend d'eux qu'ils agissent en privilégiant « le dialogue et la médiation⁴⁵ ». Dans toutes ces situations, la notion de fraternité gagne à être mobilisée le plus explicitement possible : c'est elle, en effet, qui, comme motif moral, raison éthique, doit fonder la lutte contre toute forme de violence ; elle encore qui doit fournir leur justification aux « règles de vie et de droit » en vigueur dans l'établissement ; elle, enfin, qui doit donner son principe et son cadre à la « gestion des conflits » par le « dialogue ».

En étant en charge d'éduquer à une « citoyenneté participative », les CPE ont encore d'autres opportunités de porter un discours sur la fraternité. Car, ici, ils « prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble ». En ce sens, « ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective » et « contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels⁴⁶ ». Dans le souci que le temps scolaire soit vécu par les élèves comme un authentique vivre-ensemble, c'est tout un discours sur l'École comme espace de fraternisation et de fraternité qui peut être développé. On donnera du corps, une signification concrète, à ce discours en l'expliquant aux élèves et en les sensibilisant au fait que tous ont la responsabilité de faire de l'École un lieu de socialisation, d'entraide, d'inclusion, de respect, d'empathie, de non-violence, un lieu où tous restent vigilants à ce que personne n'y soit discriminé, harcelé ou laissé de côté.

45 Ibid.

46 Ibid

Ainsi la fraternité pourra-t-elle être vécue à deux niveaux : dans le partage de cette responsabilité d'un bon climat scolaire et dans le bénéfice de ce bon climat en termes de bien-être partagé.

Enfin, un certain nombre de « temps forts » qui rythment l'année scolaire offrent des opportunités de dispenser une pédagogie de la fraternité : en septembre-octobre, les Semaines de l'engagement et de la démocratie scolaire ; le premier jeudi après les vacances de la Toussaint, la Journée nationale de lutte contre le harcèlement scolaire ; le 17 octobre, la Journée mondiale du refus de la misère ; le 25 novembre, la Journée internationale pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes ; le 9 décembre, la Journée de la laïcité à l'École de la République ; le 27 janvier, la Journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité ; autour du 8 mars, la Semaine de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École ; autour du 21 mars, la Semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme ; le 10 mai, la Journée nationale des mémoires de la traite, de l'esclavage et de leur abolition ; le 17 mai, la Journée mondiale de lutte contre l'homophobie et la transphobie⁴⁷.

Ces différents intitulés font tous référence aux valeurs fondamentales de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, qui énonce dès son article 1 l'impératif d'« agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité⁴⁸ ». Or, c'est bien cet « esprit de fraternité » que ces journées et semaines particulières permettent de cultiver, ce dont on doit faire prendre conscience aux élèves. Pourquoi faut-il, en effet, lutter contre le harcèlement scolaire, la violence à l'encontre des femmes, ou encore le racisme et l'antisémitisme, si ce n'est selon cet esprit de fraternité dont la Déclaration précise, dans son préambule, qu'il doit rassembler l'humanité dans « la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et inaliénables », qui « constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde » ? Les valeurs de la République fondent l'ordre politique et social français et sont elles-mêmes fondées sur ces principes humanistes universellement admis. Il sera utile, à cet égard, de faire comprendre aux élèves que « l'esprit de fraternité » transmis par l'École les intègre dans la fraternité de ce plus vaste ensemble des « membres de la famille humaine » et de les faire réfléchir au sens de cette belle expression, comme à ses conditions de réalisation.

47 Éduscol, « Transmettre et faire respecter les principes et valeurs de la République »,

URL : <https://eduscol.education.fr/1543/transmettre-et-faire-respecter-les-principes-et-valeurs-de-la-republique>.

48 Éduscol, « La Déclaration universelle des droits de l'Homme », URL : <https://eduscol.education.fr/3385/la-declaration-universelle-des-droits-de-l-homme#:~:text=Le%20texte%20de%20la%20D%C3%A9claration,ou%20sociale%2C%20de%20fortune%2C%20de>.

Enfin, les CPE gagneront pour tout cela à s'assurer le concours des assistants d'éducation (AED) et à associer également à leur pédagogie de la fraternité les élèves élus dans les différentes instances : élus collégiens du conseil de la vie collégienne (CVC), élus lycéens du conseil de la vie lycéenne (CVL), élèves ambassadeurs dans le cadre du programme Phare de prévention et de lutte contre le harcèlement scolaire. Si l'on ajoute à cela l'impulsion et la coordination données par l'équipe de direction ainsi que l'investissement des professeurs dans le cadre des entrées que leur procurent les programmes de leurs disciplines, la mobilisation au service d'une pédagogie de la fraternité devient véritablement collective à l'échelle d'une école ou d'un établissement – ce qui augmente singulièrement, ce faisant, la capacité d'identification des élèves de leur école ou établissement comme un lieu réellement animé par « l'esprit de fraternité ».

3.

VIVRE À DES EXPÉ DÉCISIVES DE FRATER

→ DES ENSEIGNEMENTS PROPICES À FAIRE ÉPROUVER LA FRATERNITÉ

- 96 Comprendre et apprendre ensemble, la première expérience de fraternité dans l'acquisition du savoir
- 100 La littérature et les arts, écoles d'empathie et de fraternité
- 105 Les pratiques artistiques et sportives collectives, des opportunités de vivre des expériences décisives de fraternité
- 108 Les enseignements de langues, la rencontre de l'altérité

→ LES APPRENTISSAGES COOPÉRATIFS ET LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES

- 112 Les pédagogies coopératives : du développement des compétences psychosociales à une pédagogie de la fraternité

L'ÉCOLE RIENCES

NITÉ

- 114 Quelques exemples
- 119 Une prise de conscience nécessaire
- 122 Quelques points de vigilance

→ DES DISPOSITIFS ET DES LIEUX DE L'ÉCOLE SUSCEPTIBLES DE FAIRE VIVRE LA FRATERNITÉ : VERS UNE COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE FRATERNELLE

- 127 Le rôle majeur des projets menés par les élèves en établissement
- 133 Fonds sociaux et coopératives scolaires, des leviers pour une politique d'École solidaire et fraternelle

L'éducation à la fraternité, c'est un tout et non une part de l'éducation à l'École et par l'École. La vie scolaire entre en jeu, les méthodes aussi bien entendu, et les programmes tout autant. L'éducation morale ne se réduit pas aux savoir-être, comme on dirait aujourd'hui ; elle s'inscrit tout autant dans les savoir-faire et les savoirs. Mais attention ! L'éducation morale ne se réduit pas à certains savoir-être, savoir-faire et savoirs. Elle se définit par la totalité de ce qui se passe dans l'École et de ce qui passe par l'École. On peut certes penser à un « programme scolaire de fraternité », mais l'essentiel n'est pas là.

Jean Houssaye,
professeur émérite en sciences de l'éducation à Rouen,
« Dossier : Enseigner la fraternité », *Le Café pédagogique*,
23 janvier 2015

Les valeurs du civisme et de la fraternité s'apprennent moins par des leçons que par des expériences de vie commune.

François Dubet,
« Pour une école où la fraternité se vit », *Revue Projet*, vol. 352,
no. 3, 2016.

Dans cette troisième partie, et après avoir examiné ce que l'École dit de la fraternité aux élèves, quels discours elle porte, nous chercherons à comprendre comment l'École aujourd'hui invite les élèves à devenir eux-mêmes des acteurs de la fraternité, des acteurs engagés, motivés, de cette fraternité vivante dont elle veut être le théâtre et l'initiatrice. C'est donc la question de l'expérience et de l'exercice de la fraternité qui va être explorée ici, à partir de la conviction que le discours tenu par les enseignants, discours qui transmet le sens et la valeur de la fraternité, demande à être complété par cette seconde dimension pédagogique relative aux moyens donnés aux élèves d'une mise en œuvre et d'un effort réel de fraternité. Cette problématique du passage de la parole aux actes a déjà été posée par Véronique Sarda, dans les termes suivants : « L'éducation doit-elle former des gagnants ou susciter des frères ? » À partir de cette question cruciale, l'auteure poursuit en soulignant que « c'est auprès de nous, parents, éducateurs, personnel enseignant ou non, que les jeunes font l'expérience (ou pas) d'une vie fraternelle, de la capacité à une relation ajustée. Au sein d'une communauté éducative, le respect des personnes, le soutien entre collègues, le travail en équipe, les projets interdisciplinaires en disent plus que bien des discours. Et dans la relation aux jeunes, que disent nos pratiques de sanction, d'évaluation ? Sommes-nous dans l'émulation ou la compétition ? Dans l'accompagnement, l'entraide ou la valorisation de la performance individuelle ?¹ ».

Ainsi, la pédagogie de la fraternité passe en premier lieu, pour les enseignants, par l'incarnation, c'est-à-dire par le témoignage d'une conduite de fraternité entre eux et envers leurs élèves. Entre eux, tout d'abord : « Si nous savons être frères en tant que nous cultivons une relation professionnelle et humaine réellement confraternelle, alors nous nous donnerons la première chance possible de susciter des frères », ce qui veut dire que c'est par l'exemple, le modèle d'un effort constant visant à soigner la qualité de relation entre adultes, dont les élèves sont les spectateurs à l'École, que peut, espérons-le, se communiquer un ethos (une manière d'être, une disposition acquise) de la fraternité. Ce faisant, on est bien là, déjà, au-delà du discours sur la fraternité, puisque ce n'est pas d'abord ce que les enseignants disent qui parle de la fraternité aux élèves, mais bien ce qu'ils font, leur façon d'instituer au quotidien et au long cours « une relation juste » ou « ajustée » dans tous les types d'interrelation : entre collègues, par la courtoisie, le respect, le dialogue, la solidarité, la coopération ; envers leurs élèves, par le témoignage de ces mêmes respect

1 Véronique Sarda, Claude Berruer et Sophie Boivin, « La fraternité, un enjeu éducatif », *Revue Projet*, no. 4, pp. 45-51.

et courtoisie, par la juste mesure entre exigence et bienveillance, l'équité ou la justice scolaire, mais également par l'invitation active à se respecter mutuellement entre professeurs et élèves et entre élèves ; et, toujours entre élèves, par l'invitation explicite à s'accepter et à se reconnaître réciproquement dans leurs différences, à vivre en bonne intelligence selon les mêmes règles, à s'entraider et à se témoigner aussi bien de la considération que de l'empathie. Mais, on le comprend bien ici, le fait d'encourager les élèves à se conduire en fraternels ne peut être efficace qu'à la condition d'une cohérence entre la commande et l'exemple, c'est-à-dire d'un accord entre la parole prononcée et le langage des actes.

Seule une conduite fraternelle de la part des adultes génère la confiance nécessaire et fournit l'indispensable modèle pour que, du côté des élèves, l'effet mimétique fonctionne. En la matière comme ailleurs, on n'enseignera bien que ce dont on donne soi-même l'exemple, car alors l'attitude apporte un témoignage de sincérité, de droiture, qui confère à la parole, auprès de celui qui la reçoit, la force de conviction dont elle a besoin. Toute pédagogie de la fraternité, pour les enseignants et l'ensemble des acteurs de l'École, ne peut dès lors que commencer par soi, autrement dit par l'effort personnel d'une conduite fraternelle dont il sera permis d'espérer qu'elle ait ensuite, auprès des élèves, cette vertu mimétique et capacité d'entraînement. On mesure ici, par conséquent, l'exigence personnelle d'une telle pédagogie pour les adultes. Elle relève en effet véritablement d'une déontologie, c'est-à-dire d'une éthique professionnelle qui révèle cette pédagogie de la fraternité comme quelque chose que l'on s'administre d'abord à soi-même. Autrement dit, on n'agit pas seulement à l'endroit des élèves, mais d'abord pour soi – et ce sont donc bien les enseignants autant que leurs élèves qui sont ici à l'École de la fraternité.

Comment donc l'École ne se contente-t-elle pas de « parler de fraternité » aux élèves mais, au-delà du discours tenu, leur donne-t-elle l'exemple vivant, incarné et collégial, de cette fraternité ? Comment leur fait-elle faire l'expérience de la fraternité par ce « témoignage » de la conduite des adultes, et comment les met-elle eux-mêmes en situation de faire des « expériences décisives » de fraternité, autrement dit de solidarité vécue, de proximité éprouvée, de coopération et d'engagement au service de l'intérêt général, d'un bien commun que cette expérience décisive a pour finalité de leur rendre conscient comme tel ?

Nous verrons tout d'abord que les enseignements, les disciplines, par leur nature même, ne sont pas que des discours tenus, mais qu'ils sont inséparablement transmission d'un savoir et invitation

à une expérience, propices comme telles à faire vivre aux élèves des moments de fraternité. Dans leur diversité, ils proposent chacun des ressorts, différents et complémentaires, susceptibles de faire éprouver des moments de fraternité et de réunir les conditions d'une appropriation de la valeur par les élèves. Puis nous nous intéresserons aux pratiques pédagogiques propices à créer dans la classe l'occasion d'expérimenter des temps fraternels dans l'acquisition du savoir : c'est le cas chaque fois, par exemple, qu'un dispositif invite à travailler en équipe, selon ce qu'on nomme couramment une « pédagogie de projet » ; ou encore lorsqu'une activité de recherche en commun ou de résolution de problème est proposée et dans laquelle le travail va être distribué de telle sorte que se fasse l'expérience décisive de la complémentarité et de l'interdépendance, du fait que l'union fait la force, que les différences peuvent être une alliance, et que la joie de surmonter ensemble des difficultés, de réussir ensemble, est aussi puissante que celle d'arriver à faire quelque chose tout seul. Dans tout cela, la fraternité entre élèves peut devenir un vécu, et si le discours du professeur intervient là encore, ce sera simplement pour permettre aux élèves de mieux prendre conscience de l'expérience qu'ils sont en train de faire, en les aidant à l'identifier et à la caractériser précisément comme une expérience de fraternité. Nous verrons enfin que l'École est dotée de dispositifs dont les communautés éducatives peuvent se saisir pour renforcer au sein des établissements et des écoles les occasions de faire vivre la fraternité.

**→ DES
ENSEIGNEMENTS
PROPICES À
FAIRE ÉPROUVER
LA FRATERNITÉ**

Rappelons au préalable que le Code de l'éducation dispose que, « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L. 111-1). La fraternité, pas plus que les autres valeurs, n'est donc pas une sorte de supplément d'âme subsidiaire ou facultatif, un simple idéal de fronton républicain. Elle n'est pas non plus un à-côté des disciplines, un savoir supplémentaire ou un projet de trop à mettre en œuvre en plus de programmes déjà bien chargés. Affirmer la transmission des valeurs de la République comme « mission première » de l'École signifie que cette transmission des valeurs ne doit pas être considérée comme un obstacle dans la course annuelle que mènent bien souvent les enseignants pour faire face au prescrit. Au contraire, cela les invite à considérer que cette transmission des valeurs peut s'effectuer au cœur même des enseignements, qu'elle n'a pas, par conséquent, vocation à être l'objet d'un discours à part, décroché de l'enseignement, d'un projet, d'une discipline ni d'une méthode spécifique qui viendraient s'ajouter au cahier des charges déjà bien rempli des enseignants, mais qu'elle se transmet et se fait vivre dans l'ensemble des disciplines et le quotidien de la classe : par les attitudes et les gestes du professeur, par sa manière de s'adresser aux élèves, de les inviter à s'adresser les uns aux autres avec aménité, par sa manière de faire vivre le groupe en bonne intelligence, de distribuer le travail, de rendre compte des acquis des élèves, etc. Or, on le sait, rien de tout cela ne va de soi, en particulier avec des classes difficiles, et pas plus à l'École que dans le reste de la société la fraternité n'est une sinécure. Sa transmission suppose donc que les enseignants soient formés à son institution dans les classes, qu'ils s'y engagent ensuite, dans chaque école et établissement, de la manière la plus concertée possible afin de s'entraider et de se soutenir mutuellement au maximum dans cet exercice, et que, enfin, les enseignants puissent questionner leurs propres gestes et amener les élèves à questionner les leurs, afin de les orienter consciemment vers ce but.

La nature même de certaines disciplines, de certains enseignements, par le mouvement même de ce qu'ils mettent en jeu, peut permettre de faire vivre aux élèves des expériences décisives de fraternité. Il ne s'agit donc plus tant, comme nous l'avons fait précédemment, d'analyser le discours qui peut être tenu sur la fraternité dans le cadre des enseignements, que de voir comment ces mêmes enseignements peuvent offrir aux enseignants des occasions de faire éprouver très concrètement des moments de fraternité à leurs élèves dans et par le processus même d'acquisition du savoir. Ainsi, indépendamment du contenu du cours, des notions mêmes qui sont abordées,

nous verrons que tout enseignement peut conduire à faire vivre et ressentir cette communauté de sujets libres, pensants, émancipés mais aussi reliés et tournés les uns vers les autres, dans ce dialogue de conscience et de raison qui fonde la fraternité de l'École.

Nous en donnerons ici quelques exemples, transposables dans différents champs disciplinaires.

Comprendre et apprendre ensemble, la première expérience de fraternité dans l'acquisition du savoir

C'est dans le mouvement même de la classe, dans son cœur le plus quotidien, que peut se constituer une communauté fraternelle en apprentissage. Il en est par exemple ainsi, et ce, quels que soient la discipline du cours ou le sujet de celui-ci, lorsqu'un élève prend conscience qu'il comprend quelque chose tout en prenant parallèlement conscience que d'autres autour de lui, en même temps que lui, comprennent également, ou encore lorsqu'un élève s'aperçoit que d'autres ont à surmonter une difficulté que, ailleurs ou auparavant, il a déjà lui-même rencontrée voire surmontée. Ainsi, comprendre un théorème mathématique, c'est saisir et éprouver dans le même mouvement que les autres, pairs dans le savoir, sont pareillement à même de comprendre ce théorème, ou pareillement confrontés à la même difficulté de le comprendre. L'École « fait ainsi découvrir à chacun non seulement qu'il est raisonnable, mais que la raison est en chacun, ce qui permet de s'entendre et de se comprendre² ».

Les élèves sont ainsi « pairs dans le savoir », pairs en effort intellectuel, pairs en exercice d'acquisition du savoir, et l'enseignant peut alors, quelle que soit sa discipline, faire passer ses élèves de cette communauté inconsciente d'expérience à une communauté consciente d'expérience, c'est-à-dire leur faire prendre conscience que, précisément, ils sont engagés ensemble dans le même effort. Les pairs inconscients deviennent, ce faisant, des pairs conscients, et les frères intellectuels inconscients des frères intellectuels conscients.

2 Jean Caron, « Préparer une société fraternelle, une mission pour l'école ? », *Revue Projet*, vol. 352, no. 3, 2016, pp. 6-13.

C'est la dimension « métacognitive » de l'expérience décisive de fraternité par les élèves : ils forment ensemble une communauté de pensée, une communauté de recherche et d'acquisition du savoir, et, en outre, ils pensent leur pensée, ils prennent conscience de ce qu'ils sont en train de faire, de ce qui se joue dans la classe, des autres comme êtres pensants. Cette dimension « méta » de l'enseignement est également fondamentale du point de vue du professeur, qui enseigne un savoir dans la représentation qu'il se fait de son métier et de sa fonction. Il doit lui-même d'abord mesurer que, en même temps qu'il transmet des connaissances, des compétences, une culture, il enseigne à chaque élève que tous sont capables d'acquiescer tout cela, d'accéder à ces savoirs et savoir-être, que tous sont dignes d'être confrontés à la difficulté éventuelle de l'atteindre, que tous sont dignes de recevoir l'aide nécessaire pour y parvenir. En explicitant cela à ses élèves, en faisant comprendre qu'il le croit véritablement, et en témoignant aux élèves par ses efforts qu'il fait tout pour y arriver, que fait-il alors ? Non seulement il institue une communauté d'êtres pensants et fraternels dans le savoir, mais il dote cette communauté d'une conscience de soi, c'est-à-dire qu'il donne l'opportunité à ses élèves de se reconnaître par eux-mêmes comme membres de cette communauté de l'acquisition du savoir, et, par là même, il peut aussi les rendre conscients que cette expérience d'eux-mêmes comme chercheurs de savoir les introduit aussi dans la communauté historique et actuelle, infiniment plus vaste que celle de la classe ou de l'école, de tous les chercheurs de savoir du passé et du présent, scientifiques, philosophes – cette communauté qui rassemble, par-delà les frontières des disciplines de l'esprit et selon l'étymologie du terme de philosophie, tous les « amoureux de la sagesse ».

Faire vivre pendant une année scolaire une telle communauté dans la classe et l'amener à une claire conscience de soi requiert d'animer délibérément la classe en ce sens, de lui insuffler au quotidien cette dimension fraternelle. Mais comment le professeur peut-il ainsi souder sa classe en fraternité ? C'est ce qui se passe par exemple lorsque le professeur s'adresse à ses élèves avec la conviction exprimée qu'ils sont, tous, à même de comprendre, ou du moins à même d'entreprendre cette quête intellectuelle que suppose l'apprentissage, avec ses difficultés, ses doutes, ses crises. Ce que le professeur peut arriver à communiquer ici chez ses élèves, sur le plan de leur imaginaire symbolique, c'est la représentation d'eux-mêmes comme participant ensemble à une entreprise à la fois personnelle et collective, la vision d'eux-mêmes comme compagnons d'exercice, engagés les uns avec les autres dans le cheminement qui est celui du développement de leurs facultés, de la construction de leur personnalité et de l'acquisition du savoir.

Chacun dans la classe comprendra à son rythme mais tous sont, par la façon dont le professeur les considère et sait leur parler collectivement, sans cesser pour autant d'accorder une attention singulière à chacun, comme embarqués dans la même aventure de l'esprit, et tous se sentent dès lors d'autant plus capables de l'entreprendre qu'ils se sentent réciproquement soutenus dans l'effort par sa dimension partagée. La manière dont le professeur s'adresse à chacun avec la même dignité, la même confiance, la même patience, sa croyance explicitée en l'éducabilité de tous, sa demande tout aussi explicite que ceux qui avancent plus vite puissent prendre le temps d'aider les autres, tout cela contribue ainsi à tisser entre les élèves les liens d'une communauté fraternelle dans l'effort vers la connaissance, de soi et du monde. Les autres sont des pairs dans les apprentissages, des semblables, traversés certes par leurs propres difficultés pour comprendre, apprendre, mais ces difficultés se rejoignent parfois et concourent in fine à atteindre le même objectif intellectuel. L'émancipation promise à tous par le savoir est la même pour chacun, elle est l'horizon commun de chacun.

L'évaluation (et, le cas échéant, la notation) ne doit pas mettre en péril cette communauté fraternelle d'apprenants, c'est-à-dire venir diviser ce que ses liens ont tissé. Mais, pour éviter cela, l'évaluation demande, elle aussi, à être conduite selon des modalités et une finalité précises. Il est évident et établi que chaque élève, pour apprendre, a besoin de pouvoir se situer dans ses apprentissages, de mesurer ses progrès, et l'évaluation de l'enseignant est là pour l'y aider comme le fait un point d'appui, la marque d'une étape ou d'un seuil. Elle doit permettre également à chacun, peu à peu, d'apprendre à s'autoévaluer avec justesse pour pouvoir mieux encore réguler son travail, ses efforts, et avoir des points de visée. Ainsi, l'évaluation à l'École est au service des apprentissages : elle ne cherche ni à comparer, ni à classer, ni à trier les élèves, et, ce faisant, elle n'obère pas la possibilité entre eux d'une relation fraternelle. Elle donne à chacun les moyens de travailler mieux et fait donc partie des facteurs qui disposent chaque élève à entrer avec ses condisciples dans une relation fraternelle, parce qu'il ne les considère pas comme des concurrents mais, on l'a souligné plus haut, comme autant de pairs engagés dans le même effort que soi et confrontés aux mêmes exigences qui, comme l'évaluation, sont au service de leur progrès. Les professeurs en sont conscients qui, depuis longtemps, ont pris l'habitude d'évaluer, sans toujours les noter, des compétences pour mieux rendre compte des trajectoires et des acquis de leurs élèves, de ne plus classer, comme cela pouvait se pratiquer autrefois, les copies lorsqu'ils les rendent, de rappeler que ce sont bien des travaux que l'on note et en aucun cas les personnes, d'accompagner leurs notes d'appréciations

qui détaillent les acquis, les progrès, le travail de chacun, comme les difficultés rencontrées et les insuffisances. Les enseignants savent bien que, pour permettre à un élève d'affronter ses difficultés, il est nécessaire de lui témoigner inlassablement la confiance que l'on a, inébranlable, dans sa capacité à progresser – et, là encore, lorsque cette confiance est témoignée singulièrement à chacun et collectivement à tous, alors le sentiment d'être rassemblés dans une fraternité qui n'engloutit pas leurs individualités peut émerger chez ceux qui la reçoivent de cette façon à la fois personnelle et indivisible. Cette conviction de l'éducabilité de tous explicitée, réitérée autant que de besoin, transformée en gestes pédagogiques, est le premier discours fraternel du professeur envers ses élèves.

La littérature et les arts, écoles d'empathie et de fraternité

La littérature, le cinéma et le théâtre, ainsi que la musique et, d'une manière générale, les arts, sont de précieuses opportunités de faire vivre des expériences fraternelles en classe, et ce, pour plusieurs raisons.

Ils permettent tout d'abord à chaque lecteur, à chaque spectateur de découvrir, par la médiation artistique, une histoire, un univers, un contexte, différent du sien et, par le détour fécond de la fiction, de se décentrer de sa propre expérience, de son propre rapport au monde pour en éprouver momentanément un autre, celui de l'autre. La fiction permet de vivre « d'autres vies que la mienne³ » et d'enrichir ainsi son expérience du monde. Elle est en cela une source inépuisable de rencontre avec l'altérité.

Par ailleurs, les œuvres littéraires, cinématographiques, picturales, musicales ont ceci de précieux qu'elles expriment des émotions ou posent des questions universelles : quel est mon rapport aux autres, à l'amour, à l'amitié, à l'entraide, à la compassion, au temps qui passe, à la nostalgie, à la beauté, au merveilleux, au sacré, à la mort, à la solitude, à la souffrance, à l'existence, etc., en y apportant des réponses uniques, toujours renouvelées, des propositions de sens libres, non dogmatiques, que chacun va pouvoir s'approprier selon sa propre sensibilité et personnalité. Les élèves confrontés à ces œuvres mesurent combien les interrogations qui les traversent, traversent l'humanité tout entière, au gré des époques et des continents. Ainsi, une œuvre qui vous touche donne parfois l'impression d'avoir été écrite pour vous, tant sa résonance intérieure est puissante avec vos sentiments ou votre vécu propre, et, pourtant, c'est une fiction, émanée de l'imagination ou de l'expérience d'autrui, qui peut donc toucher une multitude d'autres lecteurs ou spectateurs. Voilà qui offre encore une possible expérience décisive de fraternité pour les élèves, si tout au moins le professeur leur fait faire

3 Titre d'un livre d'Emmanuel Carrère paru en 2009 aux éditions P.O.L.

ce petit pas de côté de la prise de conscience d'une rencontre, dans l'œuvre et par l'œuvre, de l'intime et de l'universel. L'œuvre d'art permet ainsi à la classe de s'éprouver comme *petite communauté fraternelle ouverte à la grande fraternité du genre humain*, dès lors que cette classe se rend compte que les êtres humains de la planète, du passé et du présent, à travers leur altérité et leur étrangeté parfois radicale, sont cependant extrêmement proches face à ces questions, frères et sœurs en partage de la condition humaine. Si donc les réponses à ces questions sont multiples, la communauté des interrogations, leur universalité, fonde notre commune humanité. Les autres, à travers leur étrangeté, me sont en même temps et paradoxalement très proches dans leur altérité même, qui recèle et révèle le partage entre nous des mêmes questionnements anthropologiques, existentiels. En cela qu'elles possèdent le pouvoir remarquable de faire éprouver, les œuvres culturelles sont vectrices d'une très puissante fraternité, exprimée tout aussi puissamment par Victor Hugo dans cette exclamation de sa préface des *Contemplations* : « Hélas ! Quand je vous parle de moi, je vous parle de vous. Comment ne le sentez-vous pas ? Ah ! Insensé qui crois que je ne suis pas toi ! »

L'identification du lecteur et du spectateur à un personnage lui permet par ailleurs de vivre une autre expérience, de se mettre à la place de l'autre et, ce faisant, de percevoir la complexité d'une situation subtile, en épousant un point de vue potentiellement étranger, différent de celui qui lui serait immédiatement naturel, de faire un pas de côté qui permet d'appréhender le monde différemment. Et ce, d'autant que l'empathie éprouvée envers un personnage n'est parfois pas continue tout au long de l'histoire : le lecteur/spectateur peut être invité à modifier l'objet de son identification au cours de l'œuvre, au gré des péripéties et des retournements, touchant ainsi du doigt la complexité d'une situation qui l'amène à ressentir des émotions mêlées et à formuler des jugements moraux nuancés. Cette empathie du lecteur ou du spectateur est un puissant ferment de fraternité en ce qu'elle permet de construire du commun dans l'altérité, du semblable dans la différence, de percevoir ce qui nous lie à l'autre à travers une expérience chaque fois inédite de décentration.

Les émotions ressenties à la lecture, devant un film, un spectacle, ou bien encore lors d'une écoute ou pratique musicale, jouent un rôle essentiel dans ce processus. Parce que ces émotions nous relient, nous permettent d'éprouver des réalités qui nous seraient sans la fiction demeurées étrangères, elles peuvent être qualifiées

de « démocratiques », selon le terme utilisé par Martha Nussbaum⁴, spécialiste de philosophie morale, qui montre comment les humanités, et, en leur cœur, les arts, nous font accéder à la culture des émotions, à la dimension d'une « imagination narrative » par le détour de laquelle ce qui était lointain dans la réalité nous devient proche, et ce qui nous était a priori étranger nous apparaît simplement comme une autre figure du difficile « métier d'homme⁵ ». Grâce à ces humanités qui nous « humanisent » et à l'empathie qu'elles génèrent, nous sommes capables – sans pour autant nous perdre ni renoncer à ce que nous sommes – de nous mettre au moins momentanément ou relativement à la place d'autrui, de nous identifier, par exemple, au plus fragile au lieu de le stigmatiser, de comprendre un peu mieux celui qui ne voit pas le monde comme nous au lieu de le considérer comme un adversaire idéologique, de développer de la compassion et du respect en lieu et place de l'agressivité et de la peur qui naissent inévitablement de l'inconnu, et, forts de tout cela, enfin, mieux en capacité de défendre l'intérêt commun.

Les cours de français, de cinéma-audiovisuel ou de théâtre, de découverte d'univers musicaux lointains dans le temps ou l'espace, mais parfois aussi de langues vivantes ou anciennes, permettent de vivre cette expérience du voyage imaginaire, de la fiction et des émotions démocratiques à l'École. Chaque fois que l'on a l'occasion de lire ensemble, d'être spectateurs ensemble à l'École, que l'on va ensemble au cinéma ou au théâtre, on éprouve en commun des émotions que l'on apprend à partager, à nommer, à confronter et parfois à nuancer, à reformuler. Certains auront été indignés et d'autre émus, certains effrayés et d'autres mal à l'aise, autant de petites et de grandes nuances qu'il est précieux d'accueillir et de faire expliciter pour ressentir et penser ensemble. Lorsque ces expériences d'identification, d'empathie ont lieu dans un cadre scolaire, c'est-à-dire collectif, ce qui se joue à cet instant n'est plus de l'ordre d'une décentration simple (comme lorsqu'un lecteur solitaire éprouve un sentiment de fraternité envers un personnage), mais d'une expérience multiple, partagée et peut-être même contagieuse, puisque les élèves, lecteurs et spectateurs ensemble, côte à côte, vont se mettre à échanger entre eux sur l'expérience vécue, sur leurs différences d'appréhension de la situation qui leur est proposée ou sur les points communs de leurs perceptions. Devant un même film, si tous les élèves vivent ensemble la rencontre avec un ailleurs,

4 Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, « Climats », Flammarion, 2011.

5 Sur cette expression, voir par exemple : Vincent Duclert, « "Faire son métier d'homme". L'engagement d'Albert Camus », *Cités*, vol. 85, no. 1, 2021, pp. 101-106.

tous ne vont pas se sentir en fraternité avec le même personnage, être touchés par le même point de vue, ni retirer exactement les mêmes éléments de réponse à la question existentielle posée par l'œuvre. L'art professoral est alors d'organiser cette chorale des sentiments, des réflexions, donc de créer les conditions d'une expérience collectivement partagée, et conscientisée comme telle.

Ce que le professeur sait instituer est ainsi, et là encore, décisif. Par exemple, le débat de réception d'une œuvre en cours de français, la « lecture littéraire⁶ » que conduit le professeur, amène chacun à exprimer la manière dont le texte lui permet d'accéder différemment au monde, à une question complexe, en le faisant évoluer dans ses représentations initiales. L'œuvre d'art s'avère ici un profond creuset de fraternité, parce qu'elle propose à la fois du commun, de l'universel, tout en permettant grâce à sa fonction miroir – qui renvoie chacun à lui-même, qui éveille en chacun quelque chose de singulier – d'accueillir et de faire dialoguer toutes les sensibilités, toutes les émotions en résonance les unes avec les autres. En confrontant son regard à celui des autres élèves, en cherchant à comprendre d'autres points de vue, d'autres perceptions, chacun mesure une fois encore la complexité des trajectoires humaines et apprend à dépasser son seul positionnement, sa seule posture, son unique regard sur le monde – et souvent, ce faisant, ses préjugés. L'altérité peut alors apparaître comme un cadeau, le présent d'une différence qui ouvre, élargit, change voire dérange notre perception des choses. Il en est de même lorsque les élèves débattent d'un film ou d'une pièce de théâtre qu'ils ont vu ensemble. Cette réception plurielle de l'œuvre dans sa dimension éthique et esthétique est une puissante école de décentrement et d'empathie, créatrice, comme telle, et vectrice de fraternité.

Enfin, les arts sont des moyens uniques d'éprouver certaines situations avant d'avoir à les vivre, de les penser avant d'y être confrontés, de se projeter dans une situation complexe, de se jauger, de se demander comment on agirait dans telles ou telles circonstances, en particulier dans le domaine moral. Cette réflexion éthique proposée par la fiction est précieuse parce qu'elle se mène à l'abri du réel, dans une sorte de laboratoire de la pensée, de « laboratoire des cas de conscience », pour reprendre le très beau titre de Frédérique Leichter-Flack parlant de la littérature⁷. Or, par exemple, être capable de réagir pour défendre un élève victime d'un autre ou d'un groupe,

6 On appelle « lecture littéraire » la pratique de lecture et d'interprétation collective d'un texte que les élèves mènent ensemble en confrontant leurs réceptions sous la guidance du professeur.

7 Frédérique Leichter-Flack, *Le Laboratoire des cas de conscience*, Flammarion, 2012.

devant des plaisanteries toxiques, devant le silence prudent ou lâche de ses amis, ne va pas de soi et nécessite que l'on ait acquis des réflexes puissants, fondés sur des valeurs solides, un courage, une conviction éthique et une capacité d'esprit critique bien ancrés, une véritable autonomie de jugement. C'est justement ce qu'offre le détour fréquent, répété, par la fiction, qui, à travers des situations analogues vécues par tel ou tel personnage d'un livre ou d'un film le montrant comme conscience qui s'insurge face à l'injustice, permet d'expérimenter ces situations avant de les vivre, et ainsi de s'éprouver par identification, de se penser et de s'imaginer à travers un modèle, de former son jugement et de galvaniser ses forces pour être mieux à même d'agir ensuite lorsque la situation le requiert. En classe, au gré des lectures, des œuvres étudiées, cet exercice peut être favorisé en faisant l'objet d'une interrogation collective initiée par le professeur. Ces questions de morale et de positionnement personnel en situation sont alors explicitement nommées et posées par ce même professeur, de telle sorte que non seulement chacun s'en trouve personnellement interpellé et puisse s'essayer à la confrontation qu'elles lui proposent, s'éprouver lui-même en pensée, mais aussi que tous puissent là s'éprouver ensemble comme groupe humain que la confrontation du choix moral convoque collectivement, comme collège des consciences morales, assemblée démocratique de la délibération sur le juste et l'injuste, soit comme groupe humain qui doit assumer la responsabilité collective de faire vivre le respect et la justice. Ainsi, la classe fait l'expérience de soi comme communauté de consciences morales en voie d'affirmation et de responsabilisation éthique et citoyenne. À ce moment-là, oui, décidément, l'enseignement de la littérature et des arts peut être reconnu et salué comme une profonde et durable école de fraternité.

Les pratiques artistiques et sportives collectives, des opportunités de vivre des expériences décisives de fraternité

Certains enseignements reposent tout ou partie sur une pratique collective : c'est le cas du théâtre, de la musique (à travers la chorale ou l'orchestre), des arts du cirque, de la danse et d'autres disciplines dispensées en éducation physique et sportive (EPS). Ces pratiques collectives, qui orientent les élèves vers un but commun, les amènent à dépasser leur intérêt propre et leur point de vue personnel et subjectif sur la tâche à accomplir pour constituer un collectif et voir dans les autres des pairs, des compagnons dans les apprentissages, sont encore le creuset d'autres expériences possibles, et fructueuses, de fraternité.

Les différents programmes d'enseignement artistique s'accordent d'ailleurs à le souligner : « Le théâtre est toujours une aventure humaine, individuelle et collective. Fondée sur l'engagement personnel de l'élève dans le jeu, la pratique théâtrale développe indissociablement la formation d'un "esprit de troupe", où s'associent solidarité, générosité, et liberté. » Au croisement de ces trois termes se trouve la fraternité. De son côté, le programme de l'enseignement optionnel de danse évoque que « Le plaisir de danser pour soi, avec et pour les autres, favorise la confiance en soi, l'écoute et l'empathie », vectrices toutes trois de fraternité. Enfin, l'enseignement des arts du cirque « propose une approche sensible et poétique du monde ainsi qu'une expérience spécifique par la pratique régulière des disciplines circassiennes et par une double relation à autrui, partenaire et public, dans un contexte de représentation. En cela, il contribue à une formation riche et singulière, personnelle et civique. L'élève précise en effet des choix affirmés et argumentés ; il conforte son adhésion à des valeurs essentielles :

la liberté, la solidarité, la fraternité⁸, la tolérance, le respect de l'autre autant que de soi-même».

Dans le groupe ainsi constitué, mu par un objectif commun auquel chacun contribue, le sujet se construit à la fois pour lui-même et pour les autres, sans opposition entre ces deux aspirations. Ce principe peut se retrouver dans toute expérience de groupe – nous y reviendrons lors de notre évocation des pratiques pédagogiques susceptibles de faire vivre des moments de fraternité. Il prend cependant une acuité spécifique dans le cadre d'une chorale, d'un orchestre, d'une troupe de théâtre, où les élèves sont unis dans un but commun, sans aucune forme de rivalité avec d'autres, sans compétition, sans que le groupe soit créé par opposition à d'autres groupes, mais fonctionne sur une pure émulation interne, liée au désir et au plaisir de réussir ensemble le but que l'on s'est fixé.

Dans les arts du spectacle, le lien avec le collectif est par ailleurs redoublé, puisque chacun est puissamment relié à l'autre sur scène, mais aussi et parallèlement puissamment relié au public, dans la salle, avec qui se joue également un sentiment de partage fraternel, celui d'une expérience qui dépasse l'individu.

Mais c'est aussi le cas en éducation physique et sportive (EPS), c'est-à-dire dans la pratique sportive et pas seulement dans la pratique artistique, les deux engageant d'ailleurs le corps, où, comme le rappelait déjà le guide *La République à l'École*⁹ : « Les différents rôles endossés par les élèves les amènent à s'observer mutuellement pour se conseiller, à s'encourager, à coopérer. Ces interactions développent des attitudes d'entraide et d'écoute, constitutives de la fraternité républicaine. En s'engageant régulièrement dans des projets collectifs dans lesquels ils partagent le même objectif, les élèves développent des sentiments de responsabilité et de solidarité réciproque les uns envers les autres. Ces projets collectifs sont l'occasion, pour les élèves, d'apprendre à reconnaître leurs différences et à mettre en commun la diversité de leurs compétences pour l'atteinte d'un but partagé. » Parmi ces rôles possibles, celui dévolu à l'arbitrage offre notamment l'occasion aux élèves de développer des compétences d'observation, de discernement et de mise en œuvre d'une équité, d'une justice impartiale, qui fait respecter et accepter les mêmes règles par tous, condition de la fraternité.

8 Souligné par nous.

9 *La République à l'École*, p. 45.

En créant en classe, par la pratique artistique ou sportive de groupe, un environnement social qui incite les enfants à adopter spontanément les responsabilités d'une conduite morale, mais aussi à interagir, à se coordonner, à s'harmoniser, à évoluer en bonne intelligence, à faire équipe, on crée les conditions favorables à l'expérimentation de la fraternité démocratique.

Les enseignements de langues, la rencontre de l'altérité

Les cours de langues, qu'elles soient vivantes ou anciennes, recèlent des opportunités particulièrement propices de rencontre de l'autre, de déterritorialisation à travers la fréquentation d'autres cultures, d'autres usages, d'autres manières de penser et de mettre en mots le monde. Nous avons vu dans la partie précédente quel discours les professeurs de langues vivantes pouvaient tenir à leurs élèves sur cette dimension de leur enseignement. De façon complémentaire, nous insisterons ici sur la dimension de l'expérience faite par les élèves, la réalisation personnelle de ce dont le professeur leur a parlé.

Les programmes de langue le stipulent : les élèves apprennent au cours de ces enseignements à se départir de leurs stéréotypes et de leurs préjugés, ainsi qu'à développer leur capacité à décentrer leur point de vue, à prendre du recul et à nuancer leurs propos. L'aptitude à s'ouvrir au monde grâce à la maîtrise d'une ou plusieurs langues renforce les valeurs citoyennes de fraternité et de compréhension mutuelle – si toutefois, insistons-y à nouveau, le professeur tend à sa classe ce miroir d'un groupe humain en train de prendre conscience de l'universalité de l'humaine condition. La dimension culturelle des programmes l'y invite directement en proposant de révéler aux yeux de ses élèves la variété des modes de vie, des cultures, des sociétés, des civilisations à travers le monde et l'histoire, pour percevoir ce que les peuples de la Terre ont de commun, mais aussi de différent. Peu à peu, ils prennent ainsi conscience de ce que les femmes et les hommes ont en partage par-delà leurs différences, certes importantes, mais finalement contingentes au regard de ce qui nous rassemble dans la fraternité du genre humain – qui apparaît alors comme plus essentielle que ce qui nous sépare. Les modes de vie sont différents, les visions du monde le sont aussi, et cependant partout l'être humain est en quête de justice, de respect, de reconnaissance, également en proie aux mêmes passions, contradictions et pulsions, écartelé enfin, dirait Blaise Pascal, entre sa grandeur et sa misère.

L'autre qui parle une autre langue, vit dans un autre pays, sous un autre climat, dans d'autres conditions socio-économiques me ressemble sans doute davantage que nous ne sommes dissemblables. Car même si nos valeurs et nos idéaux sont distincts, parfois antagonistes, il essaie comme nous de bâtir selon son inspiration une société juste, et, comme nous aussi, il se met parfois dans son histoire à la merci de la faute morale de les juger supérieures à ceux des autres. Dans toute son altérité, malgré elle ou grâce à elle, je peux percevoir un semblable, un frère en humanité, que ce soit à travers son génie culturel propre ou ses égarements historiques, les questions qu'il se pose, les dilemmes qui le taraudent, les soucis qui l'inquiètent, le mal qui le hante, le bien qu'il imagine, la perpétuelle lutte, en lui comme en nous, de la raison et des émotions.

Le prolongement de ces apprentissages par des échanges épistolaires entre élèves de différents pays et les voyages qui peuvent être organisés sont des moyens de provoquer et d'incarner ces expériences décisives de fraternité.

La traduction, enfin, exercice humaniste s'il en est, invite à s'intéresser à la langue de l'autre dans ce qu'elle a de plus profond, de plus subtil, à la comprendre de manière fine et nuancée, et donc à comprendre ceux qui la parlent. La langue de l'autre dit sa manière de percevoir le monde, son rapport à la pensée, aux concepts, mais aussi au vivant, au concret. Saisir la langue de l'autre, c'est bien tâcher d'appréhender ce qui nous lie et ce qui nous sépare pour mieux les traduire, les donner à lire, à comprendre, à d'autres encore. La traduction est, profondément, un exercice de lien, de tissage patient entre ma langue et l'autre langue, entre moi et l'auteur, entre cet auteur et d'autres lecteurs à qui je le donne à lire et à comprendre grâce à mon travail. La traduction est aussi un lien dans le temps, à travers les âges, lorsque l'on traduit des textes du passé pour les donner à lire et à comprendre aujourd'hui. Là encore, les élèves peuvent ressentir, à travers le choix des mots, l'entrelacs de ce qui nous différencie et désunit, parfois radicalement, et de ce qui nous unit, souvent intimement, aux hommes et aux femmes qui nous ont précédés, qui vivent dans d'autres cultures, si différentes et pourtant si semblables. L'exercice de traduction fait percevoir l'écart et le comble dans un même mouvement.

Traduire, c'est aussi s'efforcer de comprendre sa propre langue, de débusquer ses incertitudes, ses imprécisions. C'est pourquoi les va-et-vient féconds qui s'opèrent dans les pratiques d'interlangue aboutissent parfois à ce que la langue que l'on parle (dite «maternelle») devienne elle-même

momentanément comme *étrangère*, parce que l'étude en fait apparaître l'étrangeté et la nécessité du travail pour se l'approprier.

L'étude comparée des langues, anciennes et vivantes, et le travail de traduction et sur des traductions sont propices à faire éprouver ce sentiment d'appartenance à une communauté humaine qui pense, apprend et comprend à partir de textes communs que chacun s'approprie singulièrement au fil des ans et des univers culturels.

**→ LES
APPRENTISSAGES
COOPÉRATIFS ET
LES PÉDAGOGIES
COOPÉRATIVES,
DES OPPORTUNITÉS
DE FAIRE VIVRE
LA FRATERNITÉ
À L'ÉCOLE**

Les pédagogies coopératives : du développement des compétences psychosociales à une pédagogie de la fraternité

Les pédagogies coopératives à l'École sont issues d'une part du mouvement pédagogique de l'éducation nouvelle et, d'autre part, du développement des méthodes pédagogiques actives. Historiquement, elles tiennent beaucoup au rôle important joué par Célestin Freinet¹⁰. Elles sont fondées sur les valeurs de partage, de respect mutuel, d'encouragement.

Sylvain Connac¹¹ a pu établir la distinction entre deux écoles de la coopération scolaire : les apprentissages coopératifs et les pédagogies coopératives. L'apprentissage coopératif tâche avant tout de développer des habiletés coopératives pour apprendre aux élèves à mieux coopérer ; les pédagogies coopératives, quant à elles, cherchent surtout à faire apprendre les élèves en coopérant. Ces deux démarches sont susceptibles de faire vivre des expériences de fraternité parce qu'elles reposent toutes deux sur le développement et la mise en œuvre d'aptitudes communes fraternelles : engagement dans un but commun, écoute de l'autre, reconnaissance de sa valeur, de ce qu'il peut apporter au collectif, capacité à accueillir sa différence avec empathie mais aussi avec esprit critique, aptitude à accepter une idée différente de la mienne ou à formuler un refus étayé, fondé, sans violence ni mépris.

10 Pédagogue français (1896-1966) qui développe avec sa femme, Élise Freinet, une pédagogie nouvelle et un mouvement à dimension internationale, fondés notamment sur la coopération et les méthodes actives.

11 Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier.

Les apprentissages coopératifs aspirent explicitement et directement à enseigner aux élèves comment mieux travailler et apprendre ensemble ; les pédagogies coopératives n'ont pas pour objectif premier la coopération mais de meilleurs apprentissages grâce à des stratégies coopératives. Ces dernières nécessiteront donc une double explicitation du professeur : expliciter aux élèves ce que l'on cherche à leur faire apprendre et expliciter le fait qu'on apprend plus et mieux ensemble, en s'appuyant les uns sur les autres, en faisant véritablement œuvre commune. De la sorte, le professeur montrera aux élèves qu'ils vont peu à peu développer des compétences de communication, d'écoute, de collaboration, d'esprit critique, de résolution de problèmes complexes, etc.

On parle aujourd'hui volontiers, et à raison, de l'importance de faire acquérir aux élèves ces compétences psychosociales, que l'on peut définir comme « un ensemble cohérent de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales) impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques permettant de renforcer le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives¹² ». Les pédagogies coopératives sont naturellement d'excellents moyens de les faire travailler et de les développer. En reliant cette démarche à une pédagogie de la fraternité, on poursuit le même objectif : celui de doubler l'acquisition de connaissances et de compétences académiques par quelque chose d'autre, de l'ordre de l'aptitude à la relation bonne, féconde, à soi-même et aux autres. Mais viser une pédagogie de la fraternité va plus loin encore, en orientant le développement de ces compétences psychosociales vers la réalisation d'un projet éthique, social, citoyen, de nature profondément humaniste en ceci qu'il est tourné vers le bien commun, l'émergence d'une communauté d'esprits émancipés et unis dans la quête du savoir. Les compétences acquises se mettent au service d'une valeur supérieure qui les aiguille et les dépasse à leur tour.

12 Propos de Christophe Marsollier, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche.

Quelques exemples

La pédagogie de projet, le travail de groupe

La pédagogie de projet a beaucoup été vantée, avec raison, pour ses très nombreuses vertus cognitives avérées : par le détour d'une entreprise collective au long cours et par ses dimensions concrètes, elle permet de donner du sens aux connaissances, d'ancrer les apprentissages dans la vie réelle, extrascolaire, des élèves, de développer leur motivation intrinsèque et leur engagement, etc.

Mais parce qu'elle est par nature coopérative, elle est aussi très fréquemment l'occasion pour les élèves de vivre des expériences décisives de fraternité. En effet, le travail de groupe constitue « un lieu où les échanges, de paroles, d'expériences ou de services, s'opèrent d'égal à égal. Dans cette communication réciproque, chacun se forme à s'exprimer avec précision afin d'être compris des autres, mais également à écouter les autres, à respecter leur point de vue, même lorsque les avis divergent. L'éducation, comme expérience transactionnelle, comme *give and take* réciproque, est donc pour Dewey d'abord un partage d'expériences et de significations où chacun a autant à apprendre qu'à enseigner, où chacun s'enrichit de l'expérience des autres tout en participant réciproquement à l'enrichissement de celle-ci. De la même façon, dans ces échanges mutuels de services autour d'activités communes s'opère une division des rôles, non plus compétitive mais coopérative, qui permet à chacun de recevoir une impulsion, un appui qui l'aide à franchir les obstacles qu'il n'aurait pas pu franchir seul¹³ ». Dans la coopération, tous apprennent et éprouvent que chacun est nécessaire à l'élaboration de l'œuvre commune. On voit bien comment se forme ici une fraternité dans le savoir à travers l'échange entre pairs, la réciprocité recherchée, la communauté dans la recherche, le tâtonnement, et, au final, le dialogue des esprits, qui permet de dépasser les difficultés et les possibles limites individuelles.

Au lycée professionnel, par exemple, les méthodes d'enseignement ont depuis longtemps intégré la pédagogie de projet, que ce soit dans le cadre d'enseignements disciplinaires,

13 Philippe Chanial, « Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey », *Revue du MAUSS*, vol. 28, no. 2, 2006, pp. 205-250.

par la mise en place de projets pluridisciplinaires à caractère professionnel ou encore par la réalisation d'un « chef-d'œuvre¹⁴ ». Les heures dédiées à leurs réalisations, en atelier ou en classe, représentent des opportunités de faire vivre aux élèves des expériences de solidarité dans l'apprentissage d'un métier donné, de construction d'une appartenance partagée à un corps professionnel, à une corporation, à un compagnonnage. Cette solidarité très concrète qui se joue dans l'apprentissage d'un métier est portée notamment par des associations appelées Compagnons du devoir et du Tour de France, qui offrent aux jeunes de se former du CAP à la licence pro. Cette initiation est décisive pour la fraternité, dès lors que « le compagnonnage est [...] l'apprentissage de l'autonomie et du vivre ensemble. Pendant les périodes de formation, et tout au long du Tour de France, les apprentis et les aspirants sont hébergés dans une cinquantaine de Maisons des Compagnons. C'est en quelque sorte une colocation, au sein de laquelle se côtoient des étudiants et des jeunes qui ont plusieurs années de pratique du métier. L'échange d'expérience facilite la construction du projet professionnel et la transmission des savoirs¹⁵ ».

Ces expériences de fraternité sont d'autant plus précieuses qu'elles forment les prémices, les fondements de la vie professionnelle future des lycéens : la fraternité vécue dans l'apprentissage peut constituer le terreau de celle qui sera vécue plus tard en entreprise ou, plus généralement, dans le monde du travail.

Les pratiques de débat dans la classe

L'activité de débat argumenté, préconisée notamment en éducation morale et civique, prépare les élèves à devenir, comme le disait Paul Ricœur dans un entretien, de « bons discutants dans la société multiculturelle », et donc des « fraternels » qui respectent autrui, le voient et le considèrent comme leur semblable, avec ses différences de point de vue, de raisonnement, de sensibilité, de culture, de croyance.

14 Le chef-d'œuvre est une démarche de réalisation significative du métier auquel se prépare l'élève ou l'apprenti, qui s'appuie sur les compétences transversales et professionnelles travaillées dans sa spécialité. Il est l'aboutissement d'un projet pluridisciplinaire qui peut être de type individuel ou collectif. Sa réalisation concerne obligatoirement tous les élèves et apprentis préparant un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) sur les deux années du cycle de formation.

15 Onisep, « Compagnonnage : apprendre son métier par étape », URL : <https://www.onisep.fr/vers-l-emploi/alternance/compagnonnage-apprendre-son-metier-par-etapes>.

Insistons un peu, à cet égard, sur l'importance d'une telle pratique dans le cadre présenté par Ricœur comme étant celui de la « société multiculturelle ». Nous vivons en effet aujourd'hui dans des sociétés où les identités, les cultures sont multiples, mais où elles se côtoient la plupart du temps sans se rencontrer véritablement, c'est-à-dire sans avoir d'occasion – de lieu et de temps dédié – pour apprendre à se considérer réciproquement au double sens du verbe « considérer » ou « se considérer » : se regarder attentivement, et, de là, apprendre à se découvrir, s'entreconnaître, à se comprendre, se respecter, avoir de la considération les uns pour les autres sans pour autant être toujours d'accord, donc respecter toujours l'altérité de point de vue – dans la limite, bien sûr, que cette altérité ne s'exprime pas par la violence, en paroles ou en actes. Comment donc, dans la société multiculturelle, vivre ensemble en paix, en bonne intelligence, sans développer une telle considération, c'est-à-dire une véritable faculté de compréhension, d'acceptation de la différence d'autrui ? Sans ouvrir également tous les dialogues nécessaires pour que ces différences puissent s'harmoniser, surmonter leurs désaccords ou les rendre pacifiques, trouver également leurs points d'accord, toutes les convergences de vision qui, elles aussi, contribueront à pacifier leurs relations ?

Tel est « l'art social¹⁶ » indispensable à toute société multiculturelle, dès lors que l'importance de ses différences internes risque de la faire se disloquer en une multitude indéfinie de points de vue, de visions du monde, qui seraient seulement juxtaposées et exposées, alors, soit à l'indifférence soit au conflit. Car ces sociétés multiculturelles modernes, avait dit Max Weber, sont le théâtre d'un « polythéisme des valeurs » en raison de leur très grande diversité interne, ce qui, comme l'a souligné ensuite Julien Freund, signifie « le pluralisme et l'antagonisme des valeurs, le pluralisme entraînant par lui-même l'antagonisme¹⁷ ».

C'est face à ce risque que les différences s'affrontent faute de se connaître et d'avoir fait l'effort de s'harmoniser que la pratique du débat argumenté à l'École est une pratique nécessaire d'éducation à la confrontation sans violence, haine ni rejet avec l'altérité et de construction d'un monde commun de significations, de valeurs, entre ces altérités. Dans ce contexte, faire des élèves « de bons discutants » veut dire les rendre capables de nouer entre eux tous les dialogues nécessaires pour vivre en bonne intelligence avec leurs différences – pas seulement d'identité,

16 Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, 1795.

17 Julien Freund, « VII. Polythéisme des valeurs et monothéisme religieux », *Études sur Max Weber*, Genève, Librairie Droz, 1990, pp. 165-201.

de culture, de vision du monde, mais aussi leurs différences de points de vue relatives à des différences personnelles de sensibilité et de raisonnement.

Cet apprentissage a une importance non seulement « sociale » dans le contexte de la société multiculturelle dont on vient de parler, mais aussi politique dans le cadre de la démocratie et de la pédagogie de la citoyenneté : s'il est indispensable d'ouvrir aux élèves des espaces comme celui du débat argumenté, où ils peuvent faire l'expérience du dialogue entre toutes leurs différences culturelles et personnelles, c'est pour leur formation de futurs citoyens au sein d'une démocratie dont le fonctionnement est celui de l'assemblée du peuple, une assemblée qui recherche le juste, le vrai, le bien commun, l'intérêt général par la discussion perpétuellement ouverte entre ses membres sur des questions appliquées à tous les domaines de la vie publique. Il s'agit, de ce fait, de transmettre aux élèves la capacité à être de « bons discutants » non seulement dans la société multiculturelle mais aussi dans la démocratie, et cette qualité de « bon discutant » correspond à une conduite de fraternité, puisqu'elle en requiert exactement les qualités : la capacité à écouter autrui, à accepter son altérité de point de vue, à en comprendre le sens, les raisons, la valeur, à se positionner de manière compréhensive ou critique mais sans violence face à sa différence, y compris lorsque l'échange des points de vue ne peut aboutir à leur accord.

Il en est de même en cours de français lors des séances de lecture littéraire, durant lesquelles la classe, collectivement, sous la guidance de l'enseignant, découvre un texte et cherche à le comprendre et à l'interpréter en mettant en regard les différentes réceptions initiales de chacun. Les points de vue s'échangent, s'étaient et se fondent progressivement, par tâtonnements collectifs. Dans la confrontation entre les différentes compréhensions du texte, la classe définit, avec l'aide du professeur, les limites interprétatives du texte. Parallèlement, dans l'échange entre les multiples émotions que le texte suscite, l'accueil de sensibilités différentes, de regards pluriels, la classe participe à un moment de fraternité dans le savoir où chacun apprend à considérer l'autre comme un sujet sensible, un être de raison, d'imagination, d'émotions et de sensibilité, à la fois proche et distinct de soi.

Le tutorat, l'entraide, les marches de connaissances

Le tutorat entre pairs à l'École répond à deux objectifs, différents mais liés. Le premier objectif est relatif aux enseignements et à la stabilisation des savoirs : un élève plus aguerri dans un

domaine, une compétence, va aider ponctuellement un autre élève à surmonter ses difficultés. Sur le plan de l'acquisition des savoirs, le tutorat mise sur le fait que la proximité intellectuelle et cognitive entre les deux apprenants doit engendrer un soutien peut-être moins académique mais plus efficace et, pour le moins, complémentaire : les élèves partagent dans une langue commune ce qu'ils ont compris et leurs stratégies de réussite. En plus de profiter à l'élève tutoré, il est communément admis par la recherche¹⁸ que le tutorat bénéficie également, voire davantage, au tuteur, qui est invité à reformuler ses savoirs, à les expliciter, à les mettre à distance pour mieux les transmettre. La position métacognitive qu'il adopte lui permet de lui aussi de stabiliser ses connaissances et ses démarches.

Parallèlement, le tutorat répond à un objectif civique : celui de mise en œuvre de valeurs éducatives, dans la mesure où il invite à développer l'entraide et la solidarité entre les élèves. En ce sens, il est l'occasion de faire vivre des moments de fraternité d'autant plus précieux qu'ils sont des moments de coopération intellectuelle et de soutien moral dans l'effort d'acquisition du savoir, face à la connaissance. Deux élèves sont reliés momentanément par leur rapport aux apprentissages et pour une meilleure acquisition des savoirs de l'un et de l'autre. Ils forment cette communauté d'esprits, intellectuelle, quel que soit le niveau scolaire envisagé, que l'on recherche dans le cadre de l'École. Cela est d'autant plus vrai dès lors que la démarche est explicitée auprès d'eux dans une même dimension fraternelle.

On peut également songer au mentorat exercé par un élève ou un étudiant plus âgé qui accompagne un jeune sur le plan des savoirs tout en vivant ainsi avec lui un compagnonnage intellectuel et humain susceptible de faire éprouver à l'un et à l'autre une expérience de fraternité.

Il en est de même des pratiques de « marchés de connaissances » (appelés aussi parfois « échanges réciproques de savoirs ») ou de tout autre type d'organisation de la coopération entre élèves dans l'acquisition de savoirs : elles partent du principe que chacun dispose de savoirs, de compétences, de connaissances, de savoir-faire, etc. qu'il est en mesure de partager avec les autres. Elles reposent donc sur les principes de l'échange, du don contre don, et de l'égalité devant l'apprentissage. À ce titre, elles aussi sont susceptibles de faire vivre des expériences de fraternité dans le savoir aux élèves.

¹⁸ On consultera à ce propos les nombreux travaux de Sylvain Connac, et en particulier *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, 2009.

Zoom sur quelques expériences de fraternité à l'école élémentaire

Contribution de la mission d'enseignement primaire de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR)

Depuis plusieurs années, et notamment dans le cadre du domaine 3 du socle commun portant sur la « formation de la personne et du citoyen », les enseignants du premier degré se sont fortement engagés dans des activités visant cet enjeu de fraternité, bien que le mot ne soit pas souvent usité.

En effet, de nombreuses pratiques telles que la mise en place de conseils coopératifs¹⁹, la formation des élèves aux techniques de médiation²⁰ et de messages clairs²¹, l'usage de la méthode de la communication non violente (CNV), etc. sont très présentes dans le quotidien des classes, avec un objectif certain, allant bien au-delà du respect d'autrui, qui est celui d'apprendre à dialoguer, à écouter, à argumenter dans le cadre d'échanges et de vie en groupe.

En 2022, le référentiel des compétences psychosociales pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes, publié par Santé

19 « Un conseil coopératif d'élèves est une réunion démocratique. Elle cherche à harmoniser la vie du groupe en associant les participants. C'est l'occasion de faire l'état des lieux des projets personnels ou collectifs, d'aborder les propositions, les problèmes, la coopérative, les félicitations mais aussi tout ce qui concerne le symbolique dans la classe : permis, brevets, ceintures, responsabilités ou autres. Le conseil coopératif se réunit périodiquement. Il est la clé de voute de l'exercice de la coopération entre élèves. Son but est de réguler les événements passés et d'organiser ceux à venir. En partie ritualisé par des maîtres-mots (des formules récurrentes qui balisent les échanges), il autorise une liberté d'expression aux membres de la classe. » Sylvain Connac, *Les Cahiers pédagogiques*, « 13 fiches pour organiser la coopération dans sa classe », janvier 2019, URL : https://www.cahiers-pedagogiques.com/wp-content/uploads/2019/01/organiser_la_cooperation_entre_eleves_-_fiche_3_les_conseils_cooperatifs.pdf

20 Voir par exemple la fiche Éduscol « Les leviers du climat scolaire – Médiation par les pairs : régulation et gestion des conflits », URL : <https://eduscol.education.fr/document/42421/download>

21 « Promu au Québec par Danielle Jasmin dans la mouvance de la pédagogie Freinet, le message clair peut se définir comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs. », Éduscol, Ressources d'accompagnement pour l'enseignement moral et civique, « Les messages clairs, une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école », mis à jour en novembre 2024, URL : <https://eduscol.education.fr/2708/enseignement-moral-et-civique-cycles-2-3-et-4>

publique France²², puis, à la rentrée 2023, la généralisation du programme Phare et sa labellisation des écoles et des établissements, ainsi que les expérimentations portant sur les cours d'empathie et la parution des guides dédiés, ont donné aux enseignants de nombreux outils pour répondre à l'enjeu de la formation du jeune comme futur citoyen, et ils s'en sont emparés.

Si les enjeux de la pédagogie de la fraternité ne sont pas toujours totalement conscientisés par les enseignants, faute en partie d'un discours suffisamment explicite de l'institution elle-même sur la notion, il est certain que la mise en œuvre d'activités nombreuses et diversifiées participe d'une volonté d'apprendre aux jeunes à travailler ensemble afin de leur permettre d'être bien dans les apprentissages au sein d'un collectif tout autant que d'être en capacité de créer des liens, des relations en toute sérénité et dans le respect des principes républicains.

²² <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif>

Une prise de conscience nécessaire

Tous ces moments d'aventure intellectuelle collective, lors desquels l'autre, le pair, joue un rôle essentiel, nécessitent une explicitation pour se transformer pleinement en expériences décisives de fraternité. On y a beaucoup insisté ici, car c'est un point cardinal : une expérience décisive, pour être complète, doit être non seulement vécue, éprouvée mais aussi conscientisée, c'est-à-dire faire l'objet d'une prise de conscience et d'une représentation claire. Sans ce temps d'explicitation, les élèves peuvent n'avoir conscience que de l'enjeu cognitif de ce qu'ils accomplissent (un exposé, une étude de documents, une résolution de problème, une transmission de leurs savoirs, etc.), sans percevoir qu'en plus de cet enjeu, réel et très important, il se passe autre chose qui le rend possible et, d'une certaine manière, le dépasse : l'opportunité d'un moment d'entraide, de solidarité, de fraternité dans le savoir ; l'opportunité d'un progrès en humanité. De la même manière, tout travail de groupe, toute proposition de tutorat, gagnera à être l'objet avec les élèves d'un moment réflexif nécessaire, qui peut être court, sur ce que l'on est en train de vivre afin que cette fraternité soit pleinement nommée, et donc comprise et vécue.

Quelques points de vigilance

Il convient toutefois de ne pas simplifier outre mesure ni de penser trop généreusement que toute pédagogie alternative mènerait de façon immédiate, naturelle et aisée à l'expérience de la fraternité dans la classe.

L'entraide et la coopération ne se décrètent pas et ne peuvent advenir sans conditions posées collectivement ni points d'attention préalables. Elles nécessitent de mettre en place des règles et de les expliciter aux élèves, voire de les coconstruire avec eux : respect inconditionnel de l'autre, bannissement des moqueries, apprentissage de la gestion de conflits, etc. C'est à ces conditions que pourra peut-être, progressivement, naître un climat de fraternité entre les élèves.

D'autre part, un cours « en îlots », un travail de groupe ou une organisation en équipes peuvent parfois être les vecteurs d'une compétitivité peu fraternelle entre les élèves, de rivalités au sein de la classe, entre les îlots, entre les groupes ou les équipes, et donc des causes d'inquiétude, de mal-être chez certains d'entre eux. Le fonctionnement du groupe peut être directement altéré si l'un de ses membres, par exemple, est perçu comme scolairement fragile, et donc source d'une moins grande performance du groupe, et s'il se le voit reprocher. Il convient donc d'être attentif, lorsque l'on organise sa classe en groupes ou en équipes, et ce quels que soient l'âge des élèves et la discipline envisagée, de ne pas organiser à son insu les conditions d'une rivalité qui serait contraire à la fraternité recherchée. Le premier risque encouru est de générer sans le vouloir un mécanisme d'exclusion, de stigmatisation ou de rejet des élèves les plus faibles perçus comme des freins à la performance de l'équipe ou du groupe. Le second risque est celui de voir se développer plus de tensions entre les équipes qu'une réelle fraternité au sein de la classe.

Pour lutter contre cela, il est là encore utile d'expliquer auprès des élèves que l'activité de groupe poursuit un objectif de fraternité en plus de son ou de ses objectifs cognitifs, et que cette fraternité ne se crée pas dans l'antagonisme ni dans l'opposition. Par ailleurs, les enseignants veillent souvent, avec raison, à ne pas figer dans le temps la constitution des équipes, des groupes, afin de ne

pas créer au sein de leur classe l'altérité factice de clans rivaux ou de ne pas y laisser se reproduire les séparations qui existent en dehors. Pour prévenir ces risques, il peut sembler préférable de varier les configurations ou de les multiplier, de redistribuer régulièrement la composition des équipes en mathématiques, en éducation physique et sportive, comme dans toute autre discipline et activité.

D'une manière plus générale, et en dépassant la question des pédagogies alternatives, l'École doit être attentive à lutter contre les mauvaises ou fausses fraternités : celles qui créent des clans en leur sein ; celles où une hiérarchie interne induit des dominants et des dominés ; celles où l'individu se retrouve captif d'un enfermement, d'une forme ou d'une autre d'emprise mentale ou de coercition grégaire ; celles qui se dressent en factions rivales entre elles au sein de l'école, détruisant la possibilité d'un climat apaisé entre tous et d'une fraternité plus vaste ; toutes celles donc qui, en réalité, vont générer exclusion, violence et négation de l'autre sous des simples apparences de fraternité. La fraternité devient alors sa meilleure ennemie lorsqu'elle n'existe plus qu'au sein d'un petit groupe clos excluant. Il faut ici que le professeur fasse sentir à ses élèves, et à la manière d'Henri Bergson, la différence fondamentale entre fraternité ouverte et fraternité close.

Dans *L'Âge de fer*, roman qui évoque l'Afrique du Sud aux prises avec l'apartheid, J. M. Coetzee fait dire ceci à son héroïne qui s'insurge contre ceux qui souhaitent enrôler les jeunes gens dans une fraternité de combat : « Les Allemands pratiquaient la camaraderie²³, ainsi que les Japonais et les Spartiates. Les impies de Shaka aussi, j'en suis sûre. La camaraderie n'est rien d'autre qu'une mystique de la mort : tuer, mourir sont par elles glorifiées sous l'apparence trompeuse de ce que vous appelez un lien. (Un lien de quelle nature ? D'amour ? J'en doute.) Je n'ai pas d'affinité avec cette camaraderie. Vous avez tort [...] de vous laisser séduire par elle et, pire encore, de l'encourager chez les enfants. Elle compte, au nombre de toutes une série de constructions mâles, glaciales, exclusives, mortifères. » Ces mots doivent nous alerter : en effet, toutes les camaraderies, toutes les fraternités, ne sont pas positives ni bénéfiques. On parle d'ailleurs communément de « frères d'armes » pour qualifier le lien existant entre ceux qui combattent ensemble ou pour la même chose contre d'autres « frères », d'autres causes. La fraternité à l'École ne doit pas se créer entre certains élèves au détriment d'autres, ni laisser penser que l'appartenance

23 Le terme utilisé en anglais par l'auteur est « *comradeship* ». Nous conservons ici la traduction donnée par Sophie Mayoux pour les éditions Points (2002).

– fût-elle vécue comme fraternelle – à un groupe puisse devenir indépassable, première, constitutive de l’individu au point de l’entraver dans sa rencontre des autres.

À l’École, des dynamiques délétères au sein des groupes peuvent se créer à l’insu des équipes éducatives, malgré elles, et qui mènent, par exemple, au harcèlement scolaire. Elles reposent sur l’exclusion de certains, sur la désignation de boucs émissaires au détriment desquels se construit un groupe, certes solidaire, mais excluant tout ce qui ne lui appartient pas, tout ce qui lui apparaît autre. Il est essentiel que les adultes qui régulent ces groupes aient conscience de ces enjeux afin de les déjouer.

Par ailleurs, il est également légitime de se demander si un enseignement qui fait éprouver la fraternité est nécessairement un enseignement efficace du point de vue de la transmission des connaissances et des compétences. Ce n’est pas le cas. En effet, une séance de classe reposant sur des principes bienveillants, collaboratifs, cherchant à construire un collectif fraternel (et y réussissant) pourrait s’avérer inefficace du point de vue des apprentissages. Cela serait notamment le cas si l’essentiel de l’attention de l’enseignant se portait exclusivement sur le climat de classe et la construction pédagogique de la séance, au détriment de la solidité du scénario didactique et des contenus dispensés. L’équilibre à trouver entre les deux démarches est subtile et requiert une grande maîtrise des gestes professionnels enseignants.

Corollairement, il est pertinent de se demander si un enseignement qui ne serait pas du tout *fraternel* pourrait être tout à fait efficace en termes d’apprentissage. En effet, si l’efficacité de la séance ne repose que sur l’engagement individuel de chaque élève dans l’apprentissage et le place comme unique responsable de sa réussite, il est fort probable qu’elle laissera de côté les élèves les plus fragiles, qui ont pourtant peut-être, plus encore que les autres, besoin de cette fraternité dans le savoir pour réussir et surmonter leurs difficultés.

En parallèle, il est important de constater qu’un cours dit « magistral », c’est-à-dire reposant essentiellement sur une logique de transmission du professeur aux élèves, peut parfaitement faire vivre une expérience de fraternité dans le savoir (et une expérience de pensée partagée) si les élèves éprouvent ensemble la joie intellectuelle de comprendre, suivent collectivement un chemin de pensée, participent par leurs échanges avec le professeur à faire émerger un savoir, une idée, un raisonnement partagé.

On le voit, les choses en cette matière comme en d’autres ne sont pas simples et ne relèvent d’aucune évidence a priori.

**→ DES DISPOSITIFS ET
DES LIEUX DE L'ÉCOLE
SUSCEPTIBLES
DE FAIRE VIVRE LA
FRATERNITÉ : VERS
UNE COMMUNAUTÉ
ÉDUCATIVE
FRATERNELLE**

Les classes et les heures de cours, aussi importantes qu'elles soient dans la vie des élèves, ne sont pas les seuls lieux et temps susceptibles de leur proposer des moments de fraternité. Les établissements du premier et du second degrés sont pensés, à une échelle plus large que la classe, pour organiser la vie de la communauté éducative. Cette organisation se donne pour but de faciliter les conditions d'enseignement et d'apprentissage, mais elle tend également à faire de chaque école, de chaque collège et de chaque lycée des lieux de vie et de travail épanouissants, des écosystèmes humains humanistes, émancipateurs et promoteurs de valeurs. Chacun de ces milieux de mise en culture de la fraternité, qui composent ensemble l'institution scolaire, participe ainsi à former des adultes libres, engagés et solidaires. Leur organisation, orchestrée par l'équipe de direction, repose notamment sur le projet d'école ou d'établissement, son règlement intérieur et ses instances. Ceux-ci sont des leviers essentiels pour faire de l'établissement scolaire, selon les mots de François Dubet, « une communauté éducative offrant aux élèves un espace de relations et d'identifications entre l'universalité des principes et la singularité de chacun²⁴ ».

24 François Dubet, « Pour une école où la fraternité se vit », *Revue Projet*, vol. 352, no. 3, 2016.

Le rôle majeur des projets menés par les élèves en établissement

Aujourd'hui, de nombreux établissements engagent leurs élèves dans des démarches de projet, à l'échelle de toute une école, de tout un collège ou de tout un lycée, avec pour objectif, plus ou moins conscientisé, explicite et partagé, de leur faire vivre des expériences de fraternité. Ces projets sont souvent initiés par ou avec les représentants des élèves, à travers les instances que sont, dans le second degré, les conseils de vie collégienne ou les conseils de vie lycéenne, pilotés par les CPE, et, dans le premier degré, le conseil des délégués.

Faire place à l'altérité pour mieux vivre ensemble

Ils ont fréquemment pour objet l'inclusion scolaire, l'accueil des élèves en situation de handicap, l'accueil des élèves arrivant sur le territoire, des élèves allophones, des élèves en questionnement de genre ou d'orientation sexuelle, la lutte contre le harcèlement, la promotion de l'égalité filles-garçons, la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et toutes les formes de discrimination, la lutte contre la pauvreté, etc. Or, toutes ces thématiques sont propices à faire penser la fraternité républicaine et à en faire l'exercice. Elles se rejoignent en ce qu'elles permettent d'amener les élèves à dépasser les différences, quelles qu'elles soient, qui peuvent exister entre eux pour accéder à ce qu'ils ont en commun et qui vaut davantage. En s'engageant dans la conception de projets, les élèves sont appelés à vivre cette fraternité en acte. « Pour devenir des citoyens, rappelle François Dubet²⁵, il faut que les élèves aient la possibilité d'agir comme des citoyens, d'abord dans la vie scolaire elle-même, mais aussi dans les projets qu'ils pourraient mener à bien en étant tenus de collaborer entre eux et avec des adultes. » Certains projets seront destinés à sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire (élèves, enseignants, personnels dans leur diversité, parents), d'autres vont chercher

25 Ibid.

à améliorer concrètement l'accueil de tous les élèves, par-delà leurs différences premières ou apparentes, d'autres encore seront ouverts sur le quartier, la ville voire tenteront d'inscrire l'école ou l'établissement dans une action nationale de solidarité. Chaque établissement, chaque école, peut choisir de mettre l'accent sur une thématique qui lui importe particulièrement, en raison, par exemple, des spécificités de son public (présence d'une Ulis²⁶, d'une UPE2A²⁷, accueil dans l'établissement d'élèves nouvellement arrivés en France et non scolarisés antérieurement, etc.) ou de son environnement (proximité d'un Ehpad, d'une structure associative bénévole, etc.). Les projets menés à partir de ces thématiques permettent tous de faire vivre aux élèves des expériences essentielles de commun par-delà les différences, d'apprentissage de la vie partagée et fondée sur la reconnaissance fraternelle de l'autre, sur l'universel humain plutôt que sur le dissemblable. Ils apprennent à lutter contre les peurs, les préjugés, les a priori et à faire tomber les barrières des petites différences.

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) peut, dans cette perspective, constituer un levier précieux pour mobiliser les élèves, structurer leurs engagements et renforcer de tels projets. Les compétences travaillées en EMI convergent en effet avec celles qui sous-tendent une pédagogie de la fraternité : développement de l'esprit critique, aptitude à exprimer son point de vue à l'oral et à l'écrit tout en recevant celui d'autrui avec respect et ouverture d'esprit, capacité à collaborer avec confiance et empathie, aptitude à l'engagement.

Là encore, les adultes qui, grâce à leur propre engagement, offrent de telles expériences décisives aux élèves ne doivent pas hésiter à verbaliser, à expliciter le fait qu'au-delà de la démarche de projet et du développement de compétences multiples que tout cela va leur permettre de développer, ce sont bien les valeurs de respect, de solidarité, d'égalité qui sont ici en jeu. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de la fraternité en acte qu'ils vivent.

26 Unités localisées pour l'inclusion scolaire, les Ulis sont des dispositifs d'accueil en établissement du premier et du second degré pour la scolarisation des élèves en situation de handicap, destinés à leur offrir une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins au sein des écoles et des établissements du second degré.

27 Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, les UPE2A sont des dispositifs d'accueil destinés à assurer les meilleures conditions d'intégration aux élèves allophones arrivant en France.

Engager les élèves dans une démarche d'accueil

On l'a vu, la notion d'accueil de chacun, dans sa singularité, est essentielle. Elle se pose souvent en termes de projet collectif et structuré dès lors qu'il s'agit d'être attentif à la bonne intégration d'élèves dont les différences et, surtout, les vulnérabilités et fragilités pourraient devenir sources d'exclusion. On pense ici aux situations de handicap moteur ou cérébral, pour lesquelles l'École peine encore aujourd'hui à être aussi inclusive et accueillante qu'elle le voudrait et le devrait, parce que c'est souvent à l'aune des situations de plus grande fragilité ou souffrance que l'on mesure réellement la fraternité réelle d'une institution. On fait aussi référence, de façon tout aussi cruciale, aux situations de grande détresse de l'enfant dans un milieu familial défaillant ou maltraitant et aux situations de très grande pauvreté, sur l'ampleur et la gravité desquelles Jean-Paul Delahaye a si bien attiré l'attention de notre École²⁸.

Les projets menés à l'échelle de l'établissement sous l'impulsion des CVC, CVL ou conseil des délégués trouvent leur prolongement, leur incarnation immédiate dans la classe lorsque, très concrètement et au quotidien, les élèves accueillent parmi eux un enfant en situation de handicap ou arrivant de l'étranger, parfois non francophone. Tout en étant accompagnés par les adultes, il est essentiel qu'ils réfléchissent et découvrent eux-mêmes les attentions à déployer, les gestes d'accueil qui faciliteront l'intégration, sans nier les différences mais en s'en emparant pour qu'elles n'entraient pas la constitution d'un commun.

Pour autant, la question de l'accueil de chacun et de tous, et pas exclusivement des élèves considérés comme à besoins éducatifs particuliers, peut être en soi l'objet de l'attention de la communauté scolaire à travers ses instances et son projet d'école ou d'établissement. Se sentir accueilli personnellement, nommé et reconnu au sein de la communauté éducative est sans doute la première condition de la construction d'un lien fraternel (et d'apprentissages sereins et féconds). Quelle est la fraternité de l'École si elle ne sait, ainsi, se montrer hospitalière ?

Cette question, essentielle pour tous les élèves en début de cycle, en début d'année, l'est aussi tout particulièrement pour celles et ceux qui arrivent en cours d'année, après une rupture, ou une blessure, quelle qu'elle soit : déménagement,

28 Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous, rapport de Jean-Paul Delahaye, inspecteur général de l'éducation nationale, groupe établissements et vie scolaire, mai 2015, disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>

exclusion d'un autre établissement, déscolarisation, phobie scolaire, harcèlement subi ou causé, accident, longue maladie, etc. Certains établissements mettent en œuvre pour ces élèves des temps et des modalités d'accueil particuliers, destinés à faciliter leur intégration, à leur faire sentir qu'ils ont leur place dans ce nouveau collectif, qu'ils y sont accueillis fraternellement. Ces démarches peuvent engager les adultes : entretien individuel avec et sans les familles, visite des locaux, rendez-vous pris pour faire le point après quelques jours dans le nouvel établissement, quelques semaines, etc. Elles peuvent engager les élèves : mot d'accueil envoyé par les délégués de la classe en amont de l'arrivée, rendez-vous fixé entre élèves le premier jour au seuil de l'établissement ou de l'école, organisation de la transmission des cours et des devoirs, attention portée lors du premier repas à la cantine, lors du premier déplacement vers des installations sportives, etc. Cette attention est fondamentale pour permettre l'engagement du nouvel élève dans sa nouvelle communauté scolaire et son investissement serein dans les apprentissages. Parallèlement, cet accueil fraternel est une excellente manière, concrète et à bonne échelle, d'impliquer les élèves délégués, ainsi que leurs camarades, dans la vie de la classe, dans la constitution d'une communauté attentive et solidaire. Ainsi, la fraternité est vécue, éprouvée, tant par l'élève qui se sent accueilli, qui ressent l'attention qui lui est portée, que par les élèves qui apprennent à aller vers « le nouveau », celui qui paraît un peu différent, qui est encore étranger et qui deviendra bientôt un pair dans la communauté de la classe. Ce type de démarche demande certes du temps, et l'on ne sait que trop bien combien celui-ci fait défaut aux acteurs de l'École. Pourtant, il est à parier que le temps pris en amont pour accueillir les élèves, pour construire ainsi un climat fraternel en classe, pour faire rimer fraternité et hospitalité, sera du temps gagné sur la gestion de tensions ultérieures que l'on aura évitées.

Soutenir l'engagement collectif et sociétal des élèves

L'École offre diverses possibilités d'engagement aux élèves, selon leur âge et leurs envies. Or, cet engagement des jeunes gens est le terrain de la citoyenneté active qu'ils pourront exercer plus tard. S'engager suppose la connaissance et la maîtrise de ses droits mais aussi de ses responsabilités, ce qui s'apprend. S'engager, c'est aussi se décentrer de soi pour se tourner vers l'autre. L'engagement est fraternel dans la mesure où il est le mouvement d'« esprits libres décidés à défendre les droits de tous²⁹ », au nom du semblable qui nous lie.

29 Catherine Kintzler, *Penser la laïcité*, Paris, Minerve, 2014.

Le Service national universel (SNU), mis en place à partir de 2019, a été conçu comme une possible réponse au besoin pressenti de la jeunesse de s'engager. Mais comment rendre possible cet engagement, et comment lui faire prendre sa véritable valeur ou sa dimension dans l'esprit et les actions de ces jeunes qui désirent s'engager ? Qu'est-ce que s'engager ? À quoi cela sert-il ? Quel en est le bénéfice pour autrui et pour soi-même ? On pourra notamment, pour l'expliquer aux élèves, leur transmettre la notion cruciale de service : s'engager de manière fraternelle, en effet, c'est se mettre au service de l'intérêt général, servir la société, se sentir et se rendre utile à celles et ceux qui en ont besoin en développant telle compétence, en choisissant plus tard tel métier. À cette fin, le SNU peut être efficacement présenté aux jeunes comme une première opportunité de voir qu'effectivement ils peuvent servir à quelque chose, que la société a besoin d'eux, qu'ils peuvent être utiles, qu'ils ont quelque chose à apporter à autrui qui soit en même temps une tâche, une activité dans laquelle ils se découvrent eux-mêmes, se révèlent, s'épanouissent, s'accomplissent. Voilà à quoi peut servir l'engagement offert par le SNU : à se découvrir soi-même tout en découvrant qu'on peut être utile aux autres.

C'est dans ce but que le SNU énonce sa proposition : « un moment de cohésion visant à recréer le socle d'un creuset républicain et transmettre le goût de l'engagement », à « impliquer la jeunesse française dans la vie de la Nation » et à « promouvoir la notion d'engagement et favoriser un sentiment d'unité nationale autour de valeurs communes ». Ce dernier objectif résonne en particulier avec la notion de fraternité républicaine. Le SNU connaît un déploiement progressif sur le territoire et est aujourd'hui complété par le label Classes et lycées engagés. Dans ces deux modalités d'organisation, le SNU est pensé en plusieurs phases, dont l'une, centrale, est appelée « séjour de cohésion³⁰ ». Durant ce séjour de douze jours, les jeunes sont regroupés dans des centres accueillant des participants qui ne se connaissent pas au préalable, et qui n'auraient sans cela peut-être pas eu l'occasion de se côtoyer, étant d'origines géographiques et sociales très diverses. Ils portent une tenue commune³¹ destinée à symboliser ce qu'ils ont en partage au-delà de leurs différences. Le séjour de cohésion est l'occasion de vivre des moments collectifs autour des valeurs de fraternité, de solidarité, d'engagement au service du collectif. Il est prolongé par un temps d'engagement du jeune à travers une mission d'intérêt général (MIG) et une période d'engagement volontaire, nouvelle opportunité de vivre une expérience de

30 Souligné par nous.

31 Conçue par des élèves de lycée professionnel.

fraternité. Cette mission peut avoir lieu dans une association caritative ou humanitaire, par exemple, mais également dans le cadre de l'encadrement de plus jeunes, de l'animation, de la culture ou du sport au bénéfice de tous.

Pour toutes ces raisons, le SNU peut être un espace propice à des expériences de solidarité dans la mesure où il propose à des jeunes de s'engager volontairement (démarche favorisant l'émergence d'un sujet émancipé) et de vivre une expérience collective autour des valeurs de solidarité et de commun (démarche favorisant la rencontre d'autres sujets également constitués).

Fonds sociaux et coopératives scolaires, des leviers pour une politique d'École solidaire et fraternelle

Certes, l'École de la République est gratuite, ouverte à tous, et, en cela, elle favorise l'égalité de tous devant les apprentissages³². Pourtant, chacun sait bien que le principe de gratuité ne résiste pas face aux besoins très concrets de la vie quotidienne des familles, des écoles et des établissements : fournitures scolaires, livres, équipements et tenues pour les activités sportives, matériel d'arts plastiques, lunettes, mais aussi cantine, sorties et voyages scolaires mettent parfois en péril les principes républicains de gratuité et d'égalité des élèves face aux apprentissages. Ces dépenses qui pèsent parfois d'un poids bien trop lourd sur les familles les plus modestes placent les enfants en très grande difficulté à l'École, socialement et scolairement. Le rapport publié par J. P. Delahaye en 2015 a hélas démontré la très grande corrélation entre grande pauvreté et difficultés scolaires.

Comment, face à cela, faire vivre très concrètement une école de la fraternité, prête à repousser les inégalités et les déterminismes sociaux ? Comment faire de cette attention impérieuse à porter

32 « Dans la sphère éducative [la fraternité] se traduit par le Préambule de la constitution de 1946 : "l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État", d'où la possibilité de faire des études au moindre coût (principe de gratuité de l'enseignement public scolaire) et le devoir d'offrir un maillage d'écoles (45 000 écoles publiques) et d'EPL (7 800 EPLE) dense. Et cela se traduit par des mesures concrètes comme toutes les mesures d'aides directes aux élèves et aux familles : bourses, fonds sociaux, petits déjeuners, allocation de rentrée scolaire, etc... par l'État, la CAF ou les collectivités territoriales. Et plus largement cela justifie de maintenir le montant de notre investissement dans l'éducation (6,2 % du PIB, 180 Milliards € dont 83 % de dépenses publiques, le reste étant payé par les familles et les entreprises). Ainsi lorsqu'un établissement scolaire verse une bourse, qu'il attribue à une famille une aide sur les fonds sociaux, il fait preuve de solidarité, conséquence moderne du principe de fraternité, lui-même laïcisation du principe de charité, et basée non pas sur le don mais sur la solidarité entre les êtres humains et les générations. » Guy Waiss, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, conférence à l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF), février 2022.

aux plus vulnérables une opportunité de fraternité en acte pour et avec nos élèves ? Comment parler sérieusement d'une école de la fraternité si tout cela n'est pas l'objet, de la part de cette école, d'une attention et d'une remédiation toujours plus efficaces ?

Les établissements du second degré jouissent d'une dotation spécifique sur leurs crédits appelés « Vie de l'élève », destinée aux fonds sociaux. Pour les dépenser à bon escient, l'établissement déploie une stratégie liée à l'accès aux droits et au public spécifique qu'il accueille. En éducation prioritaire, ces fonds sont par nature destinés à bénéficier à de nombreux élèves. Or, eux-mêmes et leurs familles ne sollicitent pas toujours leurs droits, soit qu'ils n'en aient pas une connaissance suffisante, soit qu'ils ignorent comment y avoir accès, soit qu'ils ne soient pas en mesure de faire les démarches nécessaires pour des raisons diverses (accès difficile à l'outil informatique, barrage de la langue, sentiment de honte, etc.). Hors éducation prioritaire, leur utilisation doit être adaptée pour répondre plus justement aux besoins de chacun, en ayant à l'esprit que les élèves et les familles en difficulté sociale et financière peuvent souhaiter rester en cela « invisibles », protégés d'une éventuelle stigmatisation.

Dans chaque établissement, une commission locale dédiée, émanant de l'ensemble de la communauté éducative, inclut des représentants des délégués des élèves. Elle a pour rôle de veiller à l'emploi effectif de ces fonds, qui, parfois, ne sont pas suffisamment utilisés, à leur juste répartition et à l'usage pertinent qui en sera fait, dans le respect de la vie privée (les situations présentées sont anonymisées) et de la dignité de chacun. Cette commission peut être un levier d'éducation à la fraternité.

Dans les écoles, le recours à la coopérative scolaire, destinée notamment à financer des actions de solidarité et d'entraide, peut, elle aussi, être l'occasion d'une politique de fraternité en acte. Les élèves, même jeunes, sont en effet invités à prendre part à sa gestion, la coopérative étant décrite avant tout dans la circulaire dédiée³³ comme « un instrument d'éducation à la citoyenneté ». Elle représente donc l'opportunité de placer ces jeunes dans une attitude d'attention à leurs pairs, à leurs besoins, et de les amener à prendre des décisions qui la manifestent.

Si les travaux de la commission des fonds sociaux sont naturellement tenus au respect de la confidentialité, cette pédagogie fraternelle peut néanmoins se déployer en deux temps : d'une part, les élèves qui siègent en commission sont directement sensibilisés aux difficultés sociales et financières que traversent certains

33 Circulaire n° 2008-095 du 23 juillet 2008, Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n° 31 du 31 juillet 2008, URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/31/MENE0800615C.htm>.

de leurs camarades. Ils sont appelés, par leur participation aux échanges, à jouer un rôle actif afin que l'école corrige autant qu'elle le peut les inégalités et participe à rendre la scolarisation de tous plus facile. D'autre part, ces élèves particulièrement sensibilisés à cette problématique peuvent être invités à jouer un rôle d'ambassadeurs auprès de l'ensemble de leurs camarades, en dehors du contexte individuel et confidentiel des commissions et sans jamais évoquer les situations individuelles. En classe, en CVC ou en CVL, dans l'établissement, ils pourront être les porte-parole de ces questions, dont l'approche nécessite d'abord attention à l'autre et délicatesse. La sensibilisation de l'ensemble des élèves de l'établissement à la justice sociale, à travers la question de l'égal accès aux sorties ou aux voyages scolaires, au matériel nécessaire en enseignement professionnel ou en EPS, par exemple, peut constituer une préoccupation partagée par toute la communauté éducative et un puissant enjeu de fraternité républicaine.

On le voit, les opportunités sont nombreuses pour faire vivre aux élèves, en classe et plus largement au sein de l'établissement, à l'école, au collège ou au lycée, des moments de fraternité qui les engagent comme acteurs et actrices et les ancrent par là même dans une communauté humaine solidaire.

CONCLUSION

Nous avons voulu insister ici sur l'importance cruciale pour l'École de la République d'une prise de conscience de sa dimension fraternelle et d'une mise en œuvre accrue de celle-ci aussi bien que d'un progrès de son explicitation auprès des élèves, de leurs parents, de la société tout entière. Nommer permet de prendre conscience de ce qui se joue véritablement. Osons donc parler de fraternité à l'École, osons en effet la nommer et la convoquer pour qu'elle advienne véritablement.

Cela nous sera d'autant plus aisé que l'École – nous l'avons démontré à travers sa philosophie, ses programmes, les expériences décisives qu'elle fait faire aux élèves – dispose d'ores et déjà de très nombreuses opportunités de le faire et de faire vivre la fraternité en son sein, comme l'une de ses clés de voûte. Avec la liberté, avec l'égalité. Car les trois ne sont pas séparables, et c'est bien ensemble, aussi, qu'il s'agit de les mobiliser, en montrant l'École comme *fraternité des êtres libres*, fraternité de l'apprentissage de la liberté pour nos élèves qui, ici, apprennent à penser par eux-mêmes et à devenir des sujets autonomes ; en montrant également l'École comme *fraternité des égaux*, pour nos élèves, encore, qui reçoivent toutes et tous ici la même considération et bénéficient, de la part des équipes éducatives, du même soin pris à leur plein accomplissement.

Certes, l'École fait déjà tout cela. Mais le fait-elle assez ? Si elle le fait, cependant, c'est trop souvent sans le dire, et sans une conscience de soi assez claire ni assez puissante. Or, cela finit par affaiblir trop considérablement son projet fraternel, son projet d'émancipation des esprits, son projet de transmission des valeurs humanistes qui fondent notre République, parce que, sans le nom de l'idéal, celui-ci se dilue et son inspiration comme son exigence finissent par se perdre. Ainsi, c'est pour notre École un véritable rendez-vous avec elle-même que nous avons voulu initier ici, à partir du sentiment d'urgence communiqué par l'état d'une société où les « déliaisons », les déchirures du tissu social se multiplient et s'aggravent. Si notre société était fraternelle, l'École n'aurait qu'à transmettre une évidence... À l'inverse, dans notre société trop peu fraternelle, le rôle de l'École est de réinsuffler le sens de ce qui est devenu trop introuvable, et qui ne suscite plus parfois qu'incrédulité ou scepticisme tant l'idéal peut paraître désormais hors de portée.

Pourtant, tous nos professeurs parlent la langue de la fraternité dans leurs disciplines ! Pourtant, tous nos enseignants font vivre des moments de fraternité à leurs élèves ! Mais sans toujours prononcer le mot, sans appeler l'idéal par son nom, et donc sans que les élèves puissent comprendre l'enjeu ultime de ce qui leur est transmis.

Tel a été, par conséquent, notre premier message : sans une telle prise de conscience par l'explicitation, pas de transférabilité de l'expérience, pas de capitalisation sur ce qui a été pensé et vécu, pas d'exhaussement possible de la dignité de tout ce que fait l'École au niveau de l'ambition éthique et politique qui est la sienne, celle de former des êtres humains plus libres et plus solidaires.

Le second point majeur de notre réflexion est peut-être resté plus à l'arrière-plan, parce qu'il concernait moins directement notre objet – la pédagogie de la fraternité à l'École – que la question bien plus large de civilisation dans laquelle s'inscrit cet objet. Si, en effet, l'École a tant de difficulté à se saisir pleinement d'une fonction de transmission de la fraternité qui est pourtant centrale pour elle, n'est-ce pas en raison d'une difficulté de fond, éprouvée par la société laïque tout entière, à s'approprier cette notion de fraternité dans le cadre de sa sécularisation ? Oui, la « fraternité » est le troisième terme de la devise républicaine, mais d'aucuns la considèrent toujours comme une notion religieuse, ou quasi religieuse, et non pas comme pleinement, ni même réellement, séculière ni politique. Comment ignorer que, à son sujet, se pose durablement la question de savoir comment la transférer, comment la « traduire » depuis son contexte religieux d'origine jusqu'à notre société sécularisée ? En particulier à l'École laïque, où l'on est attentif, de manière légitime, à ne pas influencer les élèves en matière de croyance, il s'agit dès lors de toujours commencer par rappeler que la fraternité n'est pas spécifiquement de l'ordre du religieux, mais qu'elle appartient tout aussi bien, et de plein droit comme de pleine capacité, à l'univers des valeurs de l'humanisme en général, cet humanisme fondateur de toutes nos valeurs qui repose lui-même sur le principe d'une fraternité de tous les êtres humains en tant qu'ils sont des semblables dotés d'une égale dignité... Mais songeons-nous bien à identifier la dimension de fraternité universelle dans cette proclamation de la dignité égale de tous les êtres humains ? Là encore, le mot de « fraternité » semble manquer, alors qu'il est décisif pour prendre la véritable mesure du lien créé par cette égalité universelle de dignité.

Nous souffrons d'un tel déficit de capacité à nous emparer de cette belle valeur qu'elle finit par ne plus soulever, de nos jours, qu'une forme d'incrédulité. Bien des gens doutent, en effet, que

l'être humain soit capable d'une authentique fraternité, tant le préjugé est devenu courant d'une sorte d'indifférence naturelle de l'être humain à l'égard d'autrui, comme s'il s'agissait donc, avec la fraternité, de lui inculquer, sans grand espoir de réussir à le faire, une vertu étrangère à sa nature. Vis-à-vis de cette conception sinistre¹ de la nature humaine, qui semble prévaloir aujourd'hui, qu'y a-t-il finalement de plus subversif qu'une pédagogie de la fraternité ? Nous avons ainsi souhaité porter l'idée que, si on ne naît pas fraternel, tout au moins on peut le devenir, et que l'École de la République gagne à *assumer* qu'elle soit, effectivement, capable de déclencher chez ses élèves ce noble et heureux devenir. Pas de bien-être à l'École, et pas de paix civile, sans la mise en culture du savoir-être de la fraternité.

1 Nous nous référons ici à la réflexion de Marshall Sahlins dans *La Nature humaine, une illusion occidentale*, « Terra cognita », Éditions de l'éclat, 2009.

TEXTES DE RÉFÉRENCE ET ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Programmes de l'école maternelle :

<https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-maternelle-4193>

Programmes de l'école élémentaire :

<https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>

Programmes du collège :

<https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

Programmes du lycée général et technologique :

<https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>

Programmes du lycée professionnel :

<https://www.education.gouv.fr/programmes-du-lycee-professionnel-9869>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

<https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>

Guide *La République à l'École*, téléchargeable sur la page du Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République :

<https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-et-des-valeurs-de-la-republique-41537>

- Bidar Abdennour**, *Plaidoyer pour la fraternité*, Albin Michel, 2015.
- Bidar Abdennour**, *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui ?*, « Essais », Albin Michel, 2016.
- Bidar Abdennour**, *Histoire de l'humanisme en Occident*, « Le temps des idées », Armand Colin, 2014.
- Bidar Abdennour, Meirieu Philippe**, *Grandir en humanité, Libres propos sur l'école et l'éducation*, Autrement, 2022.
- Budex Christian**, « Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités », *Éducation et socialisation*, no. 53, 2019, URL : <https://journals.openedition.org/edso/7242>.
- Condorcet Nicolas de**, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Flammarion, 1998 [1795].
- Connac Sylvain**, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, « Pédagogies/Outils », ESF, 2009.
- Dubet François**, « Pour une école où la fraternité se vit », *Revue Projet*, vol. 352, no. 3, 2016, pp. 40-48.
- Horvilleur Delphine**, *Il n'y a pas de Ajar, Monologue contre l'identité*, « Littérature française », Grasset, 2022.
- Jacomino Baptiste**, « Solitude et coopération », *Penser l'éducation*, mai 2011.
- Jellab Aziz**, *Une fraternité à construire. Essai sur le vivre-ensemble dans la société française contemporaine*, « Au fil des débats », Berger-Levrault, 2019.
- Leichter-Flack Frédéric**, *Le laboratoire des cas de conscience*, Flammarion, 2012.
- Mattéi Bruno**, « Envisager la fraternité », *Revue Projet*, vol. 330, no. 5, 2012, pp. 66-74.
- Nussbaum Martha**, *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Paris, « Climats », Flammarion, 2011.

Plante Isabelle, « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 35, no. 4, 2013, pp. 252-283.

Perrin-Doucey Agnès et Delahaye Jean-Paul, « Fraternité en éducation : le point de vue de Jean-Paul Delahaye », *Tréma*, no. 53, 2020, URL : <https://journals.openedition.org/trema/5710>.

Perrin-Doucey Agnès, « Prendre la décision de fraternité », *Tréma*, no. 53, 2020.

Sarda Véronique, Claude Berruer et Sophie Boivin, « La fraternité, un enjeu éducatif », *Revue Projet*, vol. 329, no. 4, 2012, pp. 45-51.

Schnapper Dominique, *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Paris, « NRF Essais », Gallimard, 1994.

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos remerciements les plus chaleureux à nos collègues du Conseil des sages, **Catherine Kintzler** et **Jean-Louis Auduc**, ainsi qu'à nos collègues de l'IGÉSR, **Florence Imokrane**, **Catherine Mottet** et **Nathalie Sayac**, pour leur contribution précieuse à notre réflexion et leur relecture du manuscrit.

- Conception graphique et suivi éditorial :
Délégation à la communication
- Exécution graphique : Opixido
- Impression :
Septembre 2024
ISBN : 978-2-11-167966-5

VERS UNE ÉCOLE DE LA FRATERNITÉ

L'idée que notre École républicaine doive être une école non seulement de la liberté et de l'égalité mais aussi de la fraternité nous est-elle familière ? Mais qu'est-ce donc qu'une école de la fraternité ? C'est une école consciente qu'il y a là pour elle un objectif fondamental et une école où les équipes éducatives se solidarisent pour porter ensemble une réelle pédagogie de la fraternité : cet effort partagé de cultiver la meilleure qualité possible des relations humaines, fondée sur des valeurs mises en pratique de respect de l'autre, de tolérance, d'écoute, de non-violence, d'entraide, d'altruisme, etc.

Ce petit livre ouvre les pistes d'une telle pédagogie en montrant comment elle peut être conduite non pas « à part » des autres enseignements et objectifs de l'École, mais à travers les programmes des disciplines, les pratiques pédagogiques, la vie scolaire et le projet d'établissement.

Il repose sur une conviction profonde : les finalités de l'École, à commencer par celle de former des individus autonomes, éclairés, responsables, ne peuvent être atteintes qu'à la condition première, essentielle, de la fraternité, qui permet à chacun de s'accomplir avec l'aide de tous.

Cette École peut être la nôtre. Elle dispose déjà pour cela de beaucoup d'atouts, dont chaque acteur est invité à s'emparer pour contribuer à la faire advenir.