

Christian BUDEX
École doctorale CEI, Laboratoire CREN de l'Université de NANTES
 Directrice de thèse : **Edwige CHIROUTER**

Titre : *L'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie à l'école.*

Sujet de la thèse : *en quoi la pratique de la philosophie dès l'école élémentaire et dans le cadre du programme d'Enseignement Moral et Civique peut-elle contribuer à une éducation à la fraternité ?*

Résumé :

Si, comme l'affirme François Dubet¹, « la construction d'une fraternité est un travail social et politique continu », alors la présence d'une éducation à la fraternité dans l'école de la République s'impose comme une évidence. Le contexte sociétal qui a fait suite aux attentats de 2015 en France a rappelé la nécessité, dans l'école de la République, d'une culture du sentiment d'appartenance ainsi que d'espaces et de temps de discussion en commun.

L'objectif de ce travail est de montrer en quoi la pratique de la philosophie avec les enfants dans le cadre du programme d'Enseignement Moral et civique contribue à une éducation à la fraternité.

Pour cela, il est d'abord nécessaire d'éclairer les enjeux historiques, sociologiques et philosophiques d'une notion qui se situe au carrefour des sciences humaines et désigne à la fois un lien, un sentiment, mais aussi une valeur et un principe depuis qu'elle s'inscrit, à partir de la Révolution française, dans la Constitution, puis dans la devise de la République.

Il s'agira ensuite de montrer dans quelles conditions une pratique de la philosophie peut constituer un moyen, pour les élèves, de cultiver le sentiment de fraternité en interrogeant ses différents aspects : sa dimension morale – ou éthique –, universelle et humaniste d'appartenance à la grande famille du genre humain, tout comme sa dimension politique lorsqu'elle renvoie à des appartenances communautaires plus restreintes telles que la classe, l'établissement, le groupe de pairs, la famille, les cultures – sociales, religieuses, ethniques – la République, l'humanité.

Introduction

La fraternité, un *pharmakon* à géométrie variable

Dernière marche du perron républicain selon V. Hugo, la fraternité reste la parente pauvre de la triade « liberté-égalité-fraternité » et n'a pas eu l'honneur d'être l'objet d'analyses aussi nombreuses et approfondies que ses deux célèbres consœurs². Considérée par certains comme une notion vague, un signifiant flottant, une intuition sans concept, elle n'est pas épargnée par les critiques qui lui reprochent à la fois son sentimentalisme, son manque de maniabilité politique, et de façon générale d'être plus affective qu'effective, au point qu'on ait voulu lui substituer la notion de solidarité à la fin du 19^{ème} siècle. D'autres, au contraire, voient en elle un concept performatif, une force « idéomotrice³ », un sentiment d'action subversif indispensable et fondamental pour l'équilibre du triptyque républicain. Au-delà de son inscription politique dans l'histoire française depuis la Révolution, elle est un nœud épistémologique situé au carrefour de la plupart des sciences humaines et dont le mérite est d'interroger la place décisive des affects en politique à partir de la question du sentiment d'appartenance. C'est en ce sens qu'elle est une notion ambivalente qui, tel un « *pharmakon* », est à géométrie variable et dont on pourrait dire, pour parodier Lévi-Strauss dans *Le regard éloigné*, qu'elle « *pose immédiatement deux problèmes qui sont, si j'ose dire, ceux de son emploi au singulier et au pluriel* ».

¹ DUBET, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité*, p. 107, Paris : Seuil.

² BUDEX, C. (1999). *La fraternité : bref traité du désenchantement et de la férocité*, Mémoire de Master sous la direction d'Éric Blondel. Paris I Sorbonne.

³ BERGSON, H. (2012). *Les deux sources de la morale et de la religion*, chapitre III, « la religion dynamique », p. 283. Paris : Flammarion.

D'une part la grande fraternité du genre humain renvoie à la notion d'*humanisme*, c'est-à-dire à l'idée que l'appartenance à cette famille d'êtres vivants suffit pour reconnaître une égale dignité à tout homme ou femme, quels que soient leurs particularismes. La fraternité renvoie alors notamment à la dimension *affective* de ce lien ainsi qu'aux *expériences de l'altérité* qui permettent de l'éprouver et dont les occurrences philosophiques sont bien connues : la *compassion* ou la *sympathie* chez Adam Smith, la *pitié* chez Rousseau, la *dignité* chez Kant, ou enfin *l'empathie* pour les recherches les plus récentes⁴. Dans cette première dimension interindividuelle, disons **éthique** ou **morale**, elle est à la fois un principe et une valeur dont nos sociétés ont besoin pour faire face aux replis identitaires et aux discriminations de tous ordres.

Il existe, d'autre part, des fraternités plus petites, des fraternités plus ou moins ouvertes, des fraternités plus ou moins fraternelles : celles des sociétés, des groupes, des confréries formés par ceux qui se reconnaissent comme *frères*, comme membres de la même *famille*, parce qu'ils partagent les mêmes principes, les mêmes idéaux, voire les mêmes combats, à partir de critères *autonomes* ou *hétéronomes*, qu'ils soient ethniques (les *kabyles* ou les *bretons*), religieux (les *chrétiens* ou les *musulmans*), idéologiques (les *communistes*), sociaux (les *classes* ou les *ordres*), voire professionnels (les *confréries* de métier depuis le Moyen Âge). Dans cette dimension plus collective et identitaire, disons **politique** ou **sociale**, la fraternité se conjugue alors au pluriel. Le champ d'étude de ces *fraternités communautaires* devient celui des logiques d'appartenance et de reconnaissance à l'intérieur d'un groupe.

« Qu'est-ce qui fait d'un tas un tout ? » demandait Régis Debray⁵. Comment comprendre la fonction, dans toute fraternité, d'un invariant anthropologique qui attache et relie plus ou moins fortement les individus par des liens *horizontaux* à partir d'une *sacralité verticale* (religion, idéal, idéologie, mythe, histoire ou Mémoire, ennemi commun) ? « Pour produire de l'*inter*, donnez-nous du *meta*⁶ ». Quels sont les processus par lesquels les identités communautaires s'élaborent, cohabitent, s'imbriquent, s'affrontent ? Pourquoi recèlent-elles bien souvent une logique « *mortifère* » et *fratricide* par laquelle elles tendent à fabriquer du « Nous » contre du « Eux », en soudant des individus contre les « faux-frères » ou les « frères ennemis » qu'elles rejettent comme ne faisant pas partie de la famille ? Et comment trouver la bonne température de la « *fièvre groupale* » pour parvenir à un juste milieu social entre le point de fusion *intégriste* et le zéro absolu de l'*individualisme* atomisé ? Bref, comment générer du sentiment d'appartenance sans trop de dégât ? Comment ces fraternités plurielles ou communautaires peuvent-elles cohabiter ou s'emboîter en poupées russes pour s'articuler entre elles ?

Voilà tout le problème franco-français d'une fraternité qui est à la fois, dans sa devise et son histoire, *nationale* et *universelle* – du moins dans son idéal –, et qui se présente de manière paradoxale comme un appel citoyen à l'humanisme. Reste le problème de l'amplitude : lorsqu'elle embrasse trop large, la fraternité perd en intensité de lien, comme si son sentiment faiblissait par manque de reconnaissance identitaire ; on perd alors en *compréhension* ce que l'on gagne en *extension*. Voilà pourquoi, la fraternité, comme une cellule fragile, tend trop souvent à se replier en *communauté* pour s'éprouver véritablement, comme si la *différence* et l'*adversité* soudaient davantage que l'*identité* et la *concorde*. Il s'agit là d'un exercice d'équilibre d'autant plus périlleux que la logique d'appartenance de la République française depuis la Révolution est celle d'une fraternité sans dieu, d'une fraternité laïque, ce qui rend la culture d'une affection pour la chose publique d'autant plus exigeante et délicate. De plus, un ordre politique qui lie les hommes par l'autorité de la loi crée peut-être des frères de droit, mais pas des frères de cœur. La loi est une figure abstraite, peu sensible, et la citoyenneté est une adhésion juridique qui peine à créer un véritable sentiment d'appartenance. On ne naît donc pas *fraternel*, mais on le devient. Un sentiment d'appartenance ne se décrète pas, il se secrète plutôt, ce qui signifie que l'on peut tout au plus réunir les conditions qui facilitent son émergence. Rousseau d'abord, avec l'étonnante idée d'une « religion civile⁷ », Comte et Durkheim ensuite, interrogeront les conditions d'un *culte laïque* qui puisse produire un tel sentiment. Ce sera, dès sa naissance, l'un des objectifs premiers d'une éducation nationale.

⁴ PINOTTI, A. (2016). *L'empathie, Histoire d'une idée de Platon au posthumain*. Paris : Vrin.

⁵ DEBRAY, R. (2009). *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.

⁶ DEBRAY, R. (2005). *Les communions humaines*. Paris : Fayard.

⁷ ROUSSEAU, JJ. (1752). *Du contrat social*, livre 4.

L'enseignement moral et civique

L'École de la République a, dès son origine, pensé la nécessité d'une instruction ou d'une éducation pour tenter de développer des dispositions à agir qui produisent des comportements « civiques » et favorisent ce que l'on appelle aujourd'hui dans une formule éprouvée le « vivre-ensemble ». Nonobstant ses utilisations politiques discutables, une telle entreprise semble s'être heurtée à la difficulté de passer d'un simple enseignement théorique à une véritable éducation, c'est-à-dire au développement progressif, mais effectif, de dispositions pratiques : comment créer véritablement un sentiment d'appartenance à la communauté citoyenne ? Digne héritier de cette volonté, l'actuel programme d'Enseignement Moral et Civique semble, malgré son nom, avoir bien compris la nécessité de ne pas en rester aux seules incantations théoriques d'un culte républicain catéchétique. S'il interroge le *droit* et la *règle*, le *jugement*, il invite également désormais à développer *l'engagement*, et même la *sensibilité*⁸, proposant ainsi un nouveau paradigme anthropologique et moral⁹ dans lequel une *éducation à la fraternité* prend tout son sens pour cultiver notre commune humanité et l'articuler à nos appartenances plus restreintes, qu'elles soient sociales ou politiques.

Contexte social et politique

On ne fait appel à la fraternité que dans les périodes d'incertitude, les temps de crise où l'avenir est incertain, des temps d'espoir ou d'inquiétude, quand on craint de voir disparaître un ordre établi ou quand on espère au contraire la venue d'un nouvel ordre, lorsque la société prend conscience de sa fragilité et éprouve le besoin de se serrer les coudes, de sentir la chaleur d'une humanité enfin conjuguée au pluriel. La dernière occurrence de son apparition publique dans la société française, du moins d'une partie de la société française, date du 11 janvier 2015, au lendemain de l'attaque criminelle qui a décimé l'équipe des journalistes de « Charlie Hebdo », le temps d'une manifestation qui a provisoirement permis au peuple de retrouver le chemin qui mène de la Nation à la République. Pour ceux qui n'en avaient pas déjà pris la mesure, les attentats de janvier 2015 ont été l'occasion d'une prise de conscience du déficit considérable de compréhension, dans l'école, voire dans certains établissements, des ruptures entre :

- nos élèves eux-mêmes en tant qu'individus et en tant que futurs citoyens
- entre nos élèves et nos enseignants, ce qui interroge cruellement la qualité de la *relation éducative*.
- entre nos enseignants eux-mêmes qui se sont retrouvés interpellés avec beaucoup de violence, dans leur identité professionnelle, à propos du sens même de leur métier et de leurs valeurs communes.

Loin des réponses autoritaires qui ont été parfois apportées à des comportements plus ou moins contestataires, notamment à l'égard de la minute de silence en mémoire aux victimes des attentats, il a semblé que les événements appelaient plutôt à des nécessaires temps d'expression et de discussion entre élèves, entre élèves et adultes, voire entre adultes de la « communauté éducative ».

Hypothèse

Si, comme l'affirme François Dubet¹⁰, « la construction d'une fraternité est un travail social et politique continu », alors la présence d'une éducation à la fraternité dans l'école de la République s'impose comme une évidence. Cette éducation à la fraternité suppose une véritable culture du *lien* et de *l'appartenance*. Si tout indique que la connaissance et l'expression des émotions, ainsi qu'un travail sur les compétences psychosociales, notamment l'empathie, constituent les éléments déterminants de cette culture du *lien*, il faut compléter cet apprentissage par une éducation plus approfondie de l'altérité pour conduire les élèves à un apprentissage de la vie sociale qui puisse interroger, en théorie comme en pratique, la dimension collective de leurs différentes appartenances : la classe, l'établissement, la famille, les cultures – sociales, religieuses, ethniques – la République, l'humanité ; autant d'appartenances que la notion de *fraternité*, dans ces différents sens, intègre et questionne.

⁸ Bulletin Officiel du 25 juin 2015 relatif au programme d'Enseignement Moral et Civique.

⁹ Contre la tradition d'un dualisme corps/esprit héritée notamment de Descartes et en opposition avec une approche rationaliste de la morale selon Kant.

¹⁰ DUBET, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité*. Paris : Seuil, p.107.

Parmi différents dispositifs, je m'intéresse plus particulièrement à la pratique de la **Discussion à Visée Philosophique (DVP)** avec les enfants de 5 à 16 ans telle que le préconise justement le programme d'Enseignement Moral et Civique depuis 2015. La pratique de la philosophie à l'école, telle qu'elle se développe dans un grand nombre de régions du monde depuis quarante ans, « travaille » et intègre les divers éléments d'une éducation globale à la fraternité :

- la connaissance, la reconnaissance, l'expression des émotions ;
- les compétences psychosociales, notamment l'empathie *cognitive* et *émotionnelle* ;
- le partage régulé d'un temps et d'un espace de discussion *publique* ;
- l'éducation à la tolérance et à l'ouverture d'esprit ;
- la coopération et la communauté de recherche ;
- le sentiment d'appartenance.

Ces éléments font de la pratique de la philosophie à l'école un outil de prévention des violences¹¹ et un moyen d'appropriation des valeurs de la République permettant de rappeler la place décisive de la fraternité dans la vie sociale et politique. Il est remarquable que le programme d'EMC, initié par le philosophe Pierre Kahn, et mis en place par la volonté de Vincent Peillon, ministre de formation philosophique, accorde d'ailleurs une place importante à la Discussion à Visée Philosophique comme pratique contribuant à la formation de la personne et du citoyen. Il cite également la « fraternité » comme l'une des valeurs à transmettre, alors que le *Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque* du 22 avril 2013 l'ignorait encore. Il est vrai que la fraternité n'est pas seulement l'oubliée du triptyque républicain, elle a longtemps été aussi l'impensée de l'École et nous aurons à élucider les raisons historiques, philosophiques, sociologiques de la mise à l'écart régulière de cette valeur qui est pourtant un principe constitutionnel.

Je propose de développer ici brièvement les analyses qui laissent penser que la Discussion à Visée Philosophique contribue en acte à une éducation à la fraternité, dans l'école et dans la société.

La DVP : une pratique fraternelle de la raison

Dans ses modalités mêmes de discussion *en commun* et *régulée*, la Discussion à Visée Philosophique (DVP) telle qu'elle se développe aujourd'hui dès l'école maternelle constitue une pratique *fraternelle* qui articule *identité* et *différence* dans une expérience d'intelligence collective. *Identité* : parce qu'elle rapproche les corps et les esprits dans le partage des idées et des émotions. *Différence* : parce qu'elle est l'occasion d'une éducation à la tolérance qui habitue, dès le plus jeune âge, à *supporter* (*tolerare*) leurs différences sans les transformer de facto en inégalités ou en exclusions ; elle permet plutôt de les *apprivoiser* pour les discuter dans un indispensable travail à la fois *rationnel* et *sensible*. Ce travail coopératif constitue une pratique qui, par le fait même de la communauté de recherche, contribue à développer des dispositions à la fraternité.

Toutefois, la *discussion* véritable, qu'il faut distinguer de la *polémique*, du *bavardage stérile* ou du *concours d'éloquence rhétorique*, est un *art*, c'est-à-dire un « savoir-faire » qui suppose des règles, une « habileté » qui s'apprend, qui se pratique. Si l'on n'imagine pas qu'une quelconque *éthique de la discussion* puisse suffire à mettre fin à toutes les misères du monde, on peut au moins convenir, avec Martha Nussbaum, que des gens qui ne s'examinent pas eux-mêmes sont facilement influençables et manquent souvent de respect à l'égard des autres. De même le manque de discernement ou l'irrésolution se conjuguent souvent à la déférence à l'égard de l'autorité et la pression des pairs, autant d'attitudes qui peuvent conduire nos jeunes au conformisme, au complotisme, au harcèlement.

En tant que pratique régulière d'un art de la discussion philosophique échappant au triple piège de la *démagogie*, de la *sophistique* et de la *doxologie*, la DVP peut contribuer à développer l'esprit critique, l'ouverture d'esprit¹², et lutte ainsi efficacement contre le dogmatisme et le fanatisme en apprenant aux élèves « à suivre l'argument plutôt que le nombre »¹³. A cet égard l'adhésion de l'académie de Créteil, en

¹¹ TOZZI, M. (2017). *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*. Bruxelles : Yapaka.be

¹² HAWKEN, J. (Décembre 2016). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture de l'esprit*, Thèse de Doctorat sous la direction de Denis Kambouchner, Paris I Sorbonne.

¹³ NUSSBAUM, M. (2011). *Les émotions démocratiques, La pédagogie socratique : l'importance du débat*. Paris : Flammarion.

partenariat avec la Chaire UNESCO, au projet *PhiloJeunes*¹⁴, un programme franco-qubécois d'éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans, est significative du rôle que peut jouer la DVP dans la prévention des violences et la formation de la personne et du citoyen : elle indique la voie à suivre.

Cultiver le plaisir de penser en commun, renforcer le lien entre *empathie cognitive* et *empathie émotionnelle*, favoriser la connaissance de soi et de l'autre chez nos plus jeunes élèves, leur apprendre à confronter pacifiquement leurs opinions dans le cadre régulé d'une *éthique de la discussion*, c'est *déjà* développer des *dispositions* à la fraternité. Cela permet également le passage progressif de la connaissance de soi à l'altérité, puis de l'altérité à l'universalité en articulant les diverses appartenances qui traversent ces individus en construction.

Le rôle de la littérature de jeunesse

Parmi les différentes manières de pratiquer la discussion à visée philosophique avec les enfants, la méthode ou le courant qui utilise la littérature de jeunesse comme support préalable des discussions est particulièrement digne d'intérêt pour contribuer à une éducation à la fraternité. En favorisant un travail de reconnaissance, d'expression et de partage des émotions à partir des situations vécues par les personnages, ce travail contribue à la *conscience d'une identité commune* – je réagis comme mon voisin –, mais aussi d'une *éducation à la différence* – mon voisin ne réagit pas comme moi –, et donc à la *tolérance*. En ouvrant le jeu des interprétations, les récits constituent un formidable laboratoire de l'imaginaire¹⁵ dont les mérites sont pluriels : soit ils pallient le défaut d'expérience existentielle des enfants, soit ils permettent au contraire de les arracher à leurs expériences singulières et offrent ainsi un cadre distancié qui protège leur intimité. Les expériences de décentration que ces récits occasionnent participent surtout au *développement des compétences psychosociales*, principalement l'empathie, et constituent en cela une véritable éducation pratique à la fraternité. Il existe aujourd'hui un corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse directement exploitable pour initier des DVP qui interrogent les problématiques de la fraternité et qui favorisent la discussion parce qu'ils ouvrent un champ des possibles sans donner de réponses prêtes à penser.

Une reconnaissance institutionnelle qui témoigne d'un nouveau regard sur l'enfance et l'éducation.

Le fait que le programme d'EMC préconise, dès l'école élémentaire, la discussion à visée philosophique apparaît comme une reconnaissance institutionnelle de cette pratique pédagogique alors que la philosophie n'est pourtant enseignée dans les programmes français que dans la seule et dernière classe du lycée. Cette reconnaissance semble s'inscrire dans un mouvement plus général de promotion de la pratique de la philosophie avec les enfants, comme en témoigne la création, en novembre 2016, d'une « Chaire Unesco de Pratique de la philosophie avec les enfants », dont Edwige Chirouter est la titulaire. De la même façon, l'association SEVE¹⁶, créée en 2017, en cours d'agrément auprès du Ministère de l'Éducation Nationale, partenaire de la Chaire Unesco, et qui compte en son sein la plupart des acteurs majeurs de la pratique de la philosophie avec les enfants, contribue au développement d'une culture de la fraternité par le biais des ateliers philosophiques avec les enfants. Enfin, le développement de collections éditoriales spécifiquement dédiées à la pratique de la philosophie avec les enfants ainsi qu'une demande croissante de formations, dans et hors de l'école, semblent consacrer l'émergence d'une pratique qui existe pourtant depuis plusieurs dizaines d'années. Il apparaît donc nécessaire d'interroger du point de vue anthropologique, psychologique, sociologique et historique le sens de ce moment – depuis quarante ans aux USA avec Matthew Lipman, en France avec Jacques Lévine et Michel Tozzi – où l'on se met à philosopher avec les enfants, ce qui inaugure une évolution majeure de notre représentation de l'autorité éducative et, de façon plus générale, du regard porté sur l'enfance¹⁷.

¹⁴ <http://unesco.chairephilo.uqam.ca/?philojeunes>

¹⁵ CHIROUTER, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.

¹⁶ *Savoir Être et Vivre Ensemble*, Fondation SEVE, repéré à <http://fondationseve.org/>

¹⁷ CHIROUTER, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.

Le développement de la DVP participe également sans doute d'un tournant pédagogique salubre, car il induit une nouvelle « éthique de la relation » : contrairement aux situations pédagogiques ordinaires, l'animateur de l'atelier philo ne connaît pas nécessairement les réponses aux questions qu'il pose et qu'il se pose d'ailleurs à lui-même. L'asymétrie traditionnelle du « maître » est donc ici déplacée, ou du moins atténuée dans sa verticalité, pour laisser place à davantage d'horizontalité, c'est-à-dire d'égalité. A l'heure où bon nombre d'enseignants sont déstabilisés par le nouveau rapport au savoir et aux apprentissages que l'usage des technologies numériques occasionne, et qui vivent parfois ces bouleversements comme une remise en cause de leur *autorité éducative*¹⁸, la posture de l'animateur dans les « ateliers philo » peut offrir un paradigme intéressant pour toute posture de pédagogue en ceci qu'elle interroge la dimension « éthique » et « épistémique » de sa relation à l'enfant et au savoir. Elle rappelle qu'il est autant le maître d'un savoir-faire – apprendre à apprendre – que d'un contenu de savoir.

La fraternité comme thématique principale d'une DVP

On peut enfin penser la nécessité d'une pratique philosophique qui interroge directement, dans le cadre du programme d'EMC, voire de l'enseignement du fait religieux, la notion de « fraternité », qui la prend pour objet de DVP ou d'« ateliers philo », par exemple à partir d'ouvrages de littérature de jeunesse. Il s'agit alors d'interroger les problèmes et les distinctions conceptuelles relatives au double champ de la fraternité :

- ✓ Dimension éthique ou morale : l'humanisme, les expériences de l'altérité (compassion, pitié, sympathie/empathie, respect), la dignité, personne et chose, identité et différence...
- ✓ Dimension sociale ou politique : les valeurs de la République, logique d'appartenance des fraternités communautaires, fraternité horizontale et verticale, sororité, laïcité, solidarité...

Dans le champ de la prévention, travailler sur la fraternité pourrait concrètement contribuer à lutter contre certaines violences à l'école : les phénomènes de *harcèlement* – mais en contournant une notion parfois « stigmatisée » –, les rapports fille/garçon, les phénomènes de discrimination et de rejet.

Méthodologie

Pour répondre aux hypothèses avancées, la thèse comprendra une partie théorique empruntant à la méthodologie de la philosophie de l'éducation : enjeux du sujet, définition des concepts, élaboration de la problématique et du lien unissant pratique de la philosophie à l'école dans le cadre de l'EMC et de l'éducation à la fraternité. Une seconde partie mettra à l'épreuve les enjeux du sujet par le biais d'entretiens avec les principaux acteurs de l'institutionnalisation de ces pratiques (V. Peillon, P. Kahn, L. Loeffel, A. Bidar, B. Falaize, M. Tozzi, E. Chirouter, R. Debray) et l'analyse de dispositifs pédagogiques (projet *PhiloJeunes*¹⁹ et suivi d'une classe de cycle 3).

Conclusion

Ce travail aura donc pour objectif principal d'interroger le lien « consubstantiel » entre l'éthique de la pratique de la philosophie avec les élèves et l'éducation à la fraternité dans le contexte politique actuel.

¹⁸ ROBBES, B. (2016). *L'autorité enseignante, une approche clinique*. Paris : Champ social Éditions.

¹⁹ <http://unesco.chairephilo.uqam.ca/?philojeunes>

Projets Post-doc

- En quoi la pratique de la philosophie avec les enfants contribue-t-elle à l'amélioration du climat scolaire d'un établissement (enquête de climat scolaire) ?
- En quoi la pratique de la philosophie avec les enfants constitue-t-elle un élément du changement de paradigme dans l'autorité éducative ?
- En quoi un travail spécifique de pratique de la philosophie avec les enfants constitue-t-il un élément de prévention dans la lutte contre le harcèlement à l'école ?