

Éduquer à la fraternité : entre le Charybde de la moralisation et le Scylla du kitsch

Stéphanie Péraud-Puigségur

Le triptyque républicain énonce trois valeurs cardinales liées organiquement. Pourtant, si la liberté et l'égalité sont fréquemment questionnées et utilisées comme boussoles pour l'action politique ou éducative, la fraternité semble nettement moins présente dans la rhétorique institutionnelle, dans les propos des acteurs de l'éducation et dans les travaux des chercheurs. Pourquoi cette notion a-t-elle une place si réduite dans nos discours en général et dans le champ éducatif en particulier ? Pourquoi le terme apparaît-il aujourd'hui à certains désuet ou suspect hormis lors de moments très particuliers où l'adversité suscite des appels collectifs à la fraternité, comme ce fut le cas suite aux attentats parisiens de janvier et novembre 2015 ? Pour le comprendre, nous rappellerons rapidement le sens de cette notion et le contexte historique de son émergence dans la doctrine républicaine. Elle a suscité dès l'origine une vive discussion entre les révolutionnaires de 1789 sur la conception des missions de l'école publique et sur le rôle éducatif de l'État. La part reconnue à l'affect et à l'enthousiasme dans la formation du citoyen détermine en effet la hiérarchie des valeurs ou la place à accorder à l'exaltation de la fraternité et explique son recul progressif. Les notions de solidarité et de coopération ont gagné de plus en plus de terrain sur celle de fraternité, la rendant de plus en plus difficile à manier, teintée de religiosité ou d'accents révolutionnaires selon les cas et peu opératoire dans le champ éducatif, social et juridique du fait de son caractère relativement indéterminé et hybride, à la frontière du concept et de l'affect. Malgré cet effacement relatif, la fraternité garde aujourd'hui une pertinence dont témoignent notamment les travaux de Martha Nussbaum. En analysant les traditions culturelles et éducatives nord-américaine et indienne et des textes de penseurs de l'éducation[1], elle s'interroge sur la façon d'enseigner les « émotions démocratiques » parmi lesquelles la fraternité aurait pour nous une place de choix, même si elle n'utilise pas explicitement ce terme et évoque plutôt la « compassion rationnelle ». À condition d'admettre que les valeurs ne relèvent pas seulement du discours mais qu'elles s'éprouvent et donnent lieu à une expérience individuelle et collective singulière. À côté de capacités critiques, la démocratie suppose d'après cette philosophe des capacités empathiques, lesquelles sont assez peu travaillées dans l'institution scolaire française. Les enseignants comme les programmes privilégient l'esprit critique et l'appui sur la rationalité de l'élève à la prise en compte de ses émotions, sauf par défaut, quand celles-ci s'imposent trop bruyamment et font obstacle au travail scolaire ou à la vie collective. Mais en un temps où racisme et repli identitaire se répandent et se répondent, comment éduquer à la fraternité à l'école, sans en rester à la pure injonction moralisatrice ni sombrer dans un discours compassionnel kitsch[2], d'autant plus discutabile qu'il est largement exploité par les médias et instrumentalisé par certains responsables politiques?

1. LA FRATERNITÉ, « PARENTE PAUVRE[3] » DU TRIPTYQUE RÉPUBLICAIN ?

2. Une fraternité bifrons

La fraternité, relation de parenté existant entre frères et sœurs désigne par extension le lien entre les hommes, membres de la famille humaine et le sentiment profond de ce lien. La fraternité a donc un horizon potentiellement universel présent dans le sens chrétien du terme. Dans un contexte laïcisé, le sentiment fraternel s'exprime particulièrement dans l'adversité, en temps de guerre ou à l'occasion de luttes sociales. Il est, selon les lectures, infra- ou supra-politique, mais toujours incontournable pour comprendre le fonctionnement des sociétés. La

mythologie et la psychanalyse freudienne nous en révèlent néanmoins la réversibilité puisqu'il peut se muer à l'occasion en rivalité mortelle ou se renforcer par le rejet d'un bouc émissaire, aux dépens d'un Autre réel ou fantasmé. L'analyse que propose Mona Ozouf des usages du terme durant le temps révolutionnaire fait apparaître avec netteté cette double face : la fraternité euphorique et exaltée des Fédérations qui culmine dans la fête civique où les barrières sociales semblent abaissées s'oppose à la « fraternité-verrouillée » qui s'entend dans l'ambivalence de la devise « la fraternité ou la mort ». D'après elle, cette valeur républicaine est moins profondément ancrée que la liberté ou l'égalité dans la pensée des Lumières, ce qui explique sa relative marginalisation au cours du temps. Au-delà du contrat entre individus, elle propose une « transcendance d'ordre éthique » puisqu'elle est d'emblée une protestation contre une humanité divisée en classes ou en races raison pour laquelle le XIX^e siècle la réhabilite dans la devise républicaine de 1848 et en fait un contre-feu essentiel à l'individualisme et au calcul d'intérêt. Pourtant, cette éclaircie ne dure guère du fait de ce « statut d'obligation morale » qui la distingue de la liberté ou de l'égalité et la condamne à n'être qu'une invocation largement inopérante à la différence des autres termes associés à des revendications précises (liberté de presse, égalité des droits). Cette discussion sur la place à accorder à la fraternité dans la devise renvoie parallèlement aux débats sur le rôle de l'école dans le processus révolutionnaire et sur la part de l'éducation à la fraternité dans la formation des citoyens. La discussion se concentre sur cette question fondamentale de la place relative de l'instruction et de l'éducation dans les projets présentés entre 1791 et 1795. Celui de Rabaut Saint-Etienne veut prendre en charge l'enfant dans toutes ses dimensions et former sa moralité en lui donnant « le sentiment d'appartenir à une communauté fraternelle qui le dépasse ». Cette approche suscite de sévères critiques de Condorcet dans son Rapport sur l'instruction publique, complété à cette occasion. Il s'inquiète de « ce penchant presque général à fonder nos nouvelles vertus politiques sur un enthousiasme inspiré dès l'enfance ». Il insiste de son côté sur la nécessité d'instruire, de former la raison par le détour encyclopédique pour mieux « se défendre de l'enthousiasme qui pourrait l'égarer ou l'obscurcir »[4]. La fraternité ne doit pas conditionner la liberté ou l'égalité mais en être simplement la résultante. Sa dimension affective ne saurait en tout cas être un socle solide pour la formation du citoyen et l'unité nationale.

2. Une fraternité édulcorée et concurrencée par la solidarité.

Ces réserves condorcétiennes à l'égard de la fraternité se retrouvent dans le projet de la Troisième République, pourtant soucieuse de mettre l'école au service du régime et du patriotisme. Elle se méfie également de l'exaltation de ce sentiment fraternel aux accents trop révolutionnaires et socialistes, trop internationalistes, lui préférant la notion de solidarité, plus déterminée et déclinable en droits, plus facilement contrôlable politiquement, en un mot moins subversive. Dans le vocabulaire des hommes politiques comme dans celui des instituteurs, la fraternité est progressivement « infléchie vers l'idée de solidarité pour des raisons qu'on comprend très bien, car il y a dans l'idée de fraternité des connotations chrétiennes et fusionnelles alors que l'idée de solidarité est plus rationnelle[5]. » Elle n'est plus alors, selon Mona Ozouf, qu'un « supplément d'âme » ou « [...] une sorte d'efflorescence terminale de la devise républicaine avec l'idée que l'on se doit aux pauvres et aux déshérités. »

Néanmoins, durant la première moitié du XX^{ème} siècle, l'émergence du courant de l'Éducation nouvelle et la place qu'il accorde aux apprentissages sociaux et à la coopération au sein de l'espace scolaire redonne du lustre à la fraternité ainsi que le rappelle Jean Houssaye.

Les pédagogues sont des croyants, ne serait-ce que parce que la pédagogie a un horizon. Les pédagogues de la coopération ont ainsi, au moins, une chose en commun : ils croient à la fraternité. Que se proposent-ils ? Certes, de faire advenir une réalité sociale autre, mais en quoi cette réalité sera-t-elle autre ? Par sa plus grande fraternité... que l'éducation est censée faire expérimenter, faire apprendre et faire retenir[6].

Dans ce cadre, « éduquer à la fraternité » ne consiste pas à ajouter une rubrique supplémentaire aux programmes mais appelle une réorganisation profonde de l'institution scolaire pour en faire un lieu de vie où la compétition ne serait plus la norme. « 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 » insiste Jean Houssaye[7]. Cette orientation et les principes d'action éducative qui la guident gardent encore aujourd'hui toute leur pertinence. Pourtant, à considérer le fonctionnement de l'école française, on peut se demander ce qu'il reste aujourd'hui de ce beau projet. La référence à la fraternité dans les textes réglementaires reste anecdotique et elle n'est officiellement célébrée qu'à quelques occasions bien vite oubliées[8]. Si l'on se réfère parfois à la coopération en classe ou dans le socle commun[9] comme un moyen de faire vivre la fraternité au quotidien, c'est sans s'attaquer efficacement aux inégalités de réussite ou à la ghettoïsation de certains établissements qui en relativisent la portée. Selon Houssaye, elle s'apparente alors à une invocation réparatrice, à « un lot de consolation » pour atténuer les effets les plus violents des inégalités scolaires. Elle ne serait plus qu'une « pédagogie pour temps d'excès d'exclusion » où « l'objectif de transformation sociale s'est évanoui au profit d'un objectif de réparation sociale »[10].

3. Le défi de l'éducation à la fraternité.

Du fait de cette histoire, la fraternité est aujourd'hui marginale dans le discours des enseignants. Leurs réserves tiennent à deux raisons principales. Cette valeur est d'abord victime d'une imagerie-repoussoir « kitsch » associée à une certaine complaisance dans la mise en spectacle du lien fraternel dans l'espace médiatique et politique, justement critiquée par Myriam Revault d'Allonnes[11]. Elle est alors assimilée à une perversion du sentiment proche de la sensiblerie, très facilement instrumentalisable politiquement et contraire à l'émergence d'un esprit critique pourtant attendu du citoyen. À titre d'exemple, la lecture obligatoire de la lettre de Guy Môquet en lycée en 2007 et le parrainage d'enfants juifs déportés à Auschwitz par des élèves de CM2 en 2008, initiés par Nicolas Sarkozy ont suscité une forte réaction des enseignants et ont été abandonnés sous cette forme très discutée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Au-delà de ce contexte peu favorable, la fraternité met plus fondamentalement les éducateurs au défi en menaçant constamment de se réduire à un discours injonctif et moralisateur sans réel effet sur les représentations et les comportements des élèves. Comme le rappelle Claudine Haroche : « Les sentiments ne peuvent faire l'objet d'obligations. Pourtant le troisième terme de la devise républicaine, la fraternité, curieusement, soulève toujours les mêmes questions : s'agit-il d'un comportement ou d'un sentiment ? De quel type de sentiment ? [...] De même encore la compassion, principe, idéal, sentiment, qui doit être considéré comme un élément crucial du gouvernement républicain, ne saurait faire l'objet d'aucune obligation, tout juste d'une incitation[12]. » Mais comment inciter sans conditionner ni manipuler ? Cette question laisse nombre d'enseignants très perplexes, ainsi qu'en témoigne la consultation sur les nouveaux programmes d'Éducation Morale et Civique de 2015[13]. Pourtant, peut-on complètement évacuer cette dimension de la fraternité de l'éducation des citoyens ? Ne peut-on lire dans ces nouveaux programmes d'E.M.C. ou dans le nouveau socle commun certains items qui, sans s'y référer explicitement, font écho à cette éducation à la fraternité et à ce nécessaire appui sur la

sensibilité pour penser et agir en citoyen ? Malgré l'héritage condorcétien qui invite à la plus grande prudence à l'égard des usages de la fraternité ou de l'affect dans l'espace scolaire et politique, malgré la méfiance ou l'indifférence du corps enseignant par rapport à cette valeur embarrassante, qui risquerait de conduire à des attitudes intrusives ou paternalistes à l'égard des familles, on ne peut faire l'impasse sur cet apprentissage de la fraternité si l'on veut une école et une démocratie vivantes. Le problème qui sous-tend notre questionnement sur l'éducation à la fraternité est en réalité très ancien et très complexe : quelle place accorder à l'émotion et au sentiment[14] en politique en général et dans la formation du citoyen en particulier ? C'est cette question que nous allons maintenant examiner à partir du travail de Martha Nussbaum. Dans un contexte historique et politique bien différent de celui de la Révolution Française, elle affirme la nécessité sinon d'enseigner, du moins d'interroger et d'entretenir ces « émotions démocratiques » qui constituent un point d'appui essentiel pour la réflexion et l'action des citoyens.

1.ÉVEILLER ET ENTRETENIR LES « ÉMOTIONS DÉMOCRATIQUES » À L'ÉCOLE.

Martha Nussbaum, dans son ouvrage « manifeste » traduit par Solange Chavel, Les émotions démocratiques[15], s'interroge sur la façon d'éduquer les citoyens du XXI^e siècle dans une école américaine centrée sur le profit et la compétition et oublieuse des Humanités et de leurs potentialités formatrices, ce qu'exprime bien le titre original : Not For Profit. Why Democracy needs the Humanities. Sa réflexion sur l'enseignement s'avère éclairante relativement à cette question de l'éducation à la fraternité. Elle n'utilise pas ce terme (« human fraternity ») à proprement parler dans son œuvre, mais accorde une place essentielle à la compassion qui peut être, dans certaines conditions, un contrepoids essentiel à l'agressivité narcissique, à la peur de l'autre et un levier efficace pour éduquer à la fraternité. Ses pistes d'analyse et d'action cherchent un point d'équilibre entre une survalorisation de la sensibilité morale et de la compassion au détriment de la raison (excès qu'elle attribue aux philosophies du « care ») et une approche purement formaliste et abstraite de l'éducation qui ignorerait la dimension sensible en l'élève et prendrait pour guide une règle abstraite et décontextualisée. Pour Martha Nussbaum, « l'agent moral et politique doit être considéré comme vulnérable et autonome », ainsi que le résume Pierre Goldstein[16].

1.Les enjeux d'une éducation à la compassion.

Pour faire vivre la démocratie dit Nussbaum, il faut bien sûr développer l'esprit critique des élèves, par la connaissance et la culture auxquelles ils doivent pouvoir avoir accès, mais aussi par une « pédagogie socratique » propre à stimuler leur faculté de juger[17]. Il faut également former leur sensibilité et les amener à percevoir la complexité via la démultiplication des points de vue sur le réel. Ceci pour combattre toutes les formes de simplifications idéologiques susceptibles de mettre à terme la démocratie en danger, dont la rhétorique bushienne opposant l'axe du mal et l'axe du bien ou la vision Huntingtonienne du choc des civilisations fourniraient deux exemples symptomatiques. Cette vision binaire fige les identités et conduit à une substantialisation et à une absolutisation dangereuses des valeurs, au détriment du pluralisme et du débat démocratique. Avant de s'interroger sur les moyens les plus efficaces de former la sensibilité, Nussbaum analyse la nature des émotions. En s'appuyant sur sa lecture des stoïciens, elle considère que « les émotions sont intelligentes » au sens où « elles sont étroitement reliées ou identiques aux jugements de valeur[18] ». Si les émotions ne sont pas fiables pour les stoïciens, c'est qu'elles reposent sur des jugements erronés attribuant une très

haute valeur à ce qui ne dépend pas de nous et nous exposent dangereusement aux aléas de la fortune. Nussbaum inverse la perspective en notant que reconnaître par l'émotion une valeur à des objets contingents revient en définitive à admettre notre vulnérabilité et notre incomplétude. Elle déconstruit ainsi les arguments visant à écarter l'émotion pour juger de façon adéquate et évoque en particulier l'importance de la compassion pour apprécier au mieux la complexité d'une situation. Celle-ci nous intéresse particulièrement puisque nous nous questionnons ici sur la manière d'éduquer les élèves afin qu'ils perçoivent l'autre comme un sujet digne de respect et le traitent de façon fraternelle, sans en rester à une approche abstraite où la personne ne serait que pensée comme digne de respect. Nussbaum, qui enseigne notamment à de futurs juges note que la compassion est habituellement présentée aux jurys et tribunaux comme peu fiable pour apprécier objectivement les situations humaines et qu'il faudrait s'en méfier pour privilégier une posture distanciée et impartiale face aux faits. Or, elle accorde une place essentielle à cette « émotion douloureuse occasionnée par la conscience de l'infortune imméritée d'une autre personne ». Celle-ci permet d'étendre les frontières du moi par le biais de l'imagination, d'envisager le monde du point de vue de l'autre et, par là même, notre propre vulnérabilité. La compassion risque néanmoins de nous confiner à notre environnement immédiat et de renforcer certaines hiérarchies sociales. On éprouve plus de compassion pour une personne proche que pour un inconnu, pour une personne qui nous ressemble que pour une personne très différente de nous. « Bref, cultiver la compassion ne suffit pas à dépasser les forces d'esclavage et de subordination, puisque la compassion elle-même peut devenir l'alliée du dégoût et de la honte et renforcer la solidarité entre les élites, les éloignant encore des subordonnés[19] ». Nous retrouvons ici le risque de fermeture de la communauté fraternelle sur elle-même et de rejet de tous les autres. Mais loin de conduire à évacuer la compassion de l'évaluation morale des situations, Nussbaum en appelle à « une éducation appropriée en lien avec une théorie correcte de ce dont nous devons nous préoccuper » soit en la circonstance la personne d'autrui, quelle qu'elle soit. Elle s'appuie ainsi sur l'exemple de l'Émile de Rousseau et de l'éducation émotionnelle qui le conduit progressivement à « apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir vivement leurs souffrances par l'imagination. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui[20] ». Ce long parcours de formation s'origine dans le narcissisme et l'expérience de la vulnérabilité infantiles, passe par la honte et le dégoût de soi suscités par la prématurité perçue comme une faiblesse, honte et dégoût ensuite projetés sur l'autre et vecteurs de racisme, pour s'achever dans la compassion qui est aux yeux de Nussbaum « le cœur d'une éducation tournée vers la citoyenneté démocratique ». En ce sens, elle rejoint certaines analyses de Hannah Arendt pour qui la sensibilité ne s'oppose pas à la rationalité, position que résume ainsi Myriam Revault d'Allones : « Pour réagir de façon « raisonnable », il faut d'abord avoir été « touché » par l'émotion. Ce qui s'oppose à la rationalité, c'est l'insensibilité (l'oubli de la pitié, l'incapacité à éprouver de la compassion) ou, à l'inverse, la sentimentalité qui est une perversion du sentiment »[21].

2. Comment faire ?

Si la compassion, en tant qu' « émotion démocratique » est bien une composante essentielle de la formation du citoyen et une expérience au principe de toute fraternité, comment réaliser cette éducation ? Nussbaum propose des pistes d'actions à mener auprès des enfants qui pourraient nourrir utilement notre réflexion sur les modalités d'éducation à la fraternité à l'école et ailleurs[22]. Elle reconnaît le rôle premier de l'éducation familiale mais aussi celui de l'institution scolaire qui peut renforcer ou saper ses effets et influencer la culture du groupe d'âge. Le

contenu du cursus comme la pédagogie ont donc d'après elle un impact majeur sur la formation morale et politique de l'élève. Pour expliquer ses propositions, Nussbaum s'appuie sur certains travaux de psychologie et de sociologie et analyse les facteurs situationnels qui poussent des sujets parfaitement éduqués en apparence à adopter un comportement stigmatisant à l'égard d'autres personnes. Elle insiste sur l'anonymat, la pression du groupe de pairs ou la perception globalisante et déshumanisée des autres qui conduisent ces individus à manifester une insensibilité sans limite à la souffrance de l'autre. En conséquence, une éducation à la fraternité devrait responsabiliser les enfants, former leur esprit critique et leur capacité à s'opposer aux injustices, à résister au conformisme et « développer la capacité des élèves à voir le monde du point de vue des autres, en particulier de ceux que leur société dépeint comme inférieurs, comme de "simples objets" ». Pour bien comprendre cette promotion de la compassion dans l'éducation du citoyen, il faut préciser le statut de la raison et de l'émotion chez cette philosophe. Pour Nussbaum, la raison ne saurait être réduite à une procédure de déduction pensée sur le modèle des sciences exactes. Elle se nourrit de la lecture d'Aristote pour envisager une rationalité pratique, la fameuse « prudence » (phronésis) qui s'appuierait sur l'imagination et l'affect mobilisés ou suscités notamment par la littérature ou la tragédie. Ces expressions artistiques nous donnent accès à d'autres formes de vie et nous permettent ainsi de démultiplier notre appréhension de situations toujours singulières, de cultiver notre perception et par conséquent notre jugement en matière éthique et politique. L'imagination narrative et la sensibilité littéraires participent ainsi de façon essentielle à la formation du citoyen[23]. En effet, même si elle est nécessaire, « l'information sur un stigma social et une inégalité ne fournit pas toute la compréhension dont un citoyen démocratique a besoin : il faut encore participer à cette position stigmatisée, ce que permettent la littérature et le théâtre[24] ». Pour desserrer l'étau des assignations identitaires, il faut introduire du jeu, de la distance, une dimension symbolique plutôt que d'entretenir par la moralisation une culpabilisation des individus très contre productive. Nussbaum n'est évidemment pas dupe du fait que la fréquentation des œuvres ne suffit pas à faire considérer tout autre comme un semblable ou comme un frère puisqu'elle peut au contraire nourrir les préjugés les plus grossiers, laisser totalement insensible ou encore encourager une forme de sensiblerie sans effet sur les représentations ou les actes des lecteurs. Pour Nussbaum, « l'imagination littéraire est un élément de la rationalité publique [mais] elle n'en est pas le tout[25] ». Le raisonnement moral guidé par des règles ou des principes est indispensable, mais un discours désincarné sur le respect des personnes ou les droits de l'homme restera également lettre morte : « Une éthique du respect impartial pour la dignité humaine aura du mal à s'adresser aux êtres humains réels s'ils sont incapables d'entrer en imagination dans la vie de personnes lointaines et d'éprouver des émotions en vertu de cette participation[26]. » Les œuvres littéraires, théâtrales ou cinématographiques, par leur forme même, par la façon dont elles sollicitent l'intelligence sensible et l'imagination morale du sujet rendent accessible un savoir et une expérience qui ne le seraient pas autrement. Martha Nussbaum prend pour exemple les romans de Dickens, Proust ou James pour ce qui concerne les adultes, mais nous pouvons penser au trésor que constitue aujourd'hui la littérature de jeunesse[27] comme point d'appui pour l'éducation à la « compassion rationnelle » que Nussbaum appelle de ses vœux. Bien sûr, on peut considérer, comme le dit Sandra Laugier, que ces références littéraires issues de la culture légitime sont des « sources acceptées des émotions démocratiques[28] » et se demander si d'autres formes moins nobles comme le cinéma, les séries télévisées ou la bande dessinée ne pourraient pas être également pertinentes. Quoiqu'il en soit, il nous semble que certaines pratiques actuelles[29] articulant la fréquentation des œuvres littéraires ou cinématographiques et la discussion à visée philosophique à l'école constituent des pistes tout à fait intéressantes pour décliner concrètement les principes indiqués par Nussbaum dans ses textes. Elles ont l'intérêt, en

s'appuyant sur une culture partagée, de solliciter l'imagination narrative des élèves tout en les invitant à une réflexion collective, problématisée et argumentée propre à donner sens aux principes de la République, en particulier à la fraternité.

Nous soulignerons pour finir le caractère finalement modeste de la proposition de Nussbaum qui ne prétend nullement donner par cette réflexion sur l'éducation une solution infaillible au problème des dominations et stigmatisations qui minent la démocratie et encore moins le moyen d'assurer une fraternité sans faille entre les hommes. Par ailleurs, si elle élargit la conception de la rationalité ordinaire en y incluant les émotions, elle ne les considère jamais comme un guide assuré et constant qui pourrait se suffire à lui-même. Comme le dit Pierre Goldstein, pour Nussbaum, «[l]’émotion doit toujours être encadrée par la raison, même si raison et émotion peuvent s'éclairer mutuellement. La compassion n'est qu'un complément indispensable au respect[30] ». Par ailleurs, la compassion doit s'incarner « dans la structure d'institutions justes, de telle sorte que nous n'ayons pas besoin de nous fier à des citoyens parfaitement empreints de compassion[31] ». Elle échappe ainsi à une vision naïve qui envisagerait que l'éducation puisse produire des hommes nouveaux et fraternels en toutes circonstances, indépendamment du contexte politique, économique et social dans lequel ils vivent et des stigmatisations ou stéréotypes dont ils peuvent eux-mêmes être victimes. Mais elle ne renonce pas non plus à la mission éducative de l'école et à la nécessité de ne pas laisser jouer sans contrepoids la honte et le dégoût, au principe du mépris social et de l'indifférence au sort des minorités. Elle invite à ne pas négliger l'art en général et la littérature en particulier pour lutter contre toutes les simplifications idéologiques et les discours désincarnés et inefficients. En ce sens, la déconnexion constatée dans les programmes et les pratiques scolaires entre les disciplines littéraires ou artistiques et l'éducation à la citoyenneté mériterait d'être interrogée sérieusement. Nous concluons notre propos par une citation de Nussbaum qui pourrait d'abord apparaître comme un aveu d'impuissance. Elle témoigne en réalité d'une ambition et d'une responsabilité éducative collective considérables, qu'il serait urgent de prendre au sérieux au regard de la façon dont de nombreux européens perçoivent les réfugiés et migrants qui essaient actuellement de rejoindre notre continent par la Méditerranée.

Nous ne pouvons sans doute pas produire des gens capables de résister fermement à toute manipulation, mais nous pouvons produire une culture sociale qui constitue elle-même une « situation » environnante puissante, qui renforce les tendances qui militent contre la stigmatisation et la domination. Par exemple, dans le cadre d'une certaine culture, on peut apprendre aux enfants à voir les nouveaux groupes migrants ou les étrangers comme une masse sans visage qui menace leur hégémonie : on peut au contraire leur apprendre à voir les membres de ces groupes comme des individus égaux, qui partagent des droits et des responsabilités communes[32].

Bibliographie

Chavel Solange, *Se mettre à la place d'autrui, l'imagination morale*, Rennes, P.U.R., 2011.

Furet François, Ozouf. Mona, *Dictionnaire critique de la Révolution française*, « Idées », Paris, Champs Flammarion, 1992.

Goldstein Pierre, *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, Paris, PUF, 2011.

Nussbaum Martha « *Les émotions comme jugements de valeur* », traduction Deschamps-Hezberg F. et Paperman P. in : *La Couleur des pensées : sentiments, émotions, intentions*, Raison pratique n° 6, Paris, EHESS, 1994.

Nussbaum Martha, *Poetic Justice, The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press, 1995, traduction française par Chavel S., *L'art d'être juste*, Paris, Flammarion, 2015.

Nussbaum Martha, *Upheavals of Thought : the Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, 2001.

Nussbaum Martha, Not For Profit. *Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010. Traduction française de Chavel S. *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXI^{ème} siècle?* Paris, Flammarion, 2011.

Revault d'Allonnes Myriam, *L'homme compassionnel*, Paris, Seuil, 2008.

[1]

Ceux de Rousseau, Dewey et Tagore notamment, voir Nussbaum Martha, Not for Profit. *Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton university press, 2010. Traduction française de Chavel Solange, *Les émotions démocratiques, comment former le citoyen du XXI^{ème} siècle ?* Paris, Flammarion, 2011, noté E.D. dans la suite du texte.

[2]

« Concernant la vision kitsch de la fraternité » voici ce qu'écrit Kundera dans *L'insoutenable légèreté de l'être* : « (...) l'argument en est la sensibilité. Lorsque le cœur a parlé, il n'est pas convenable que la raison élève des objections. Au royaume du Kitsch s'élève la dictature du cœur. Le kitsch fait naître coup sur coup deux larmes d'émotion. La première larme dit : « comme c'est beau, des gosses courant sur une pelouse ! » La deuxième larme dit : « comme c'est beau, d'être ému avec toute l'humanité à la vue de gosses courant sur une pelouse ! » Seule cette dernière larme fait que le kitsch est le kitsch. La fraternité de tous les hommes ne pourra être fondée que sur le kitsch ».

Extrait cité par Bruno Mattéi dans son intervention intitulée « *Penser la fraternité* », texte en ligne, <http://stl.recherche.univlille3.fr/seminaires/philosophie/macherey/macherey20042005/fraternitecadreprincipal.html>, consulté le 1/03/2015.

[3]

Furet François, Ozouf. Mona, *Dictionnaire critique de la Révolution française*, « Idées », Paris, Champs Flammarion, 1992, article « Fraternité ».

[4]

Condorcet N., *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique in Baczko Bronislaw (éd) Une éducation pour la démocratie, textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier frères, 1982, p. 249-250.

[5]

« *Entretien de Mona Ozouf avec Henri Peyronie et Alain Vergnioux, 20 juin 2002* », *Le Télémaque* 2/2005 (n° 28), p. 27-48.

[6]

Houssaye Jean, « *En pédagogie, la fraternité serait-elle de ce monde ?* » 2013, article en ligne disponible sur le site des CRAP-Cahiers pédagogiques, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-pedagogie-lafraternite-serait-elle-de-ce-monde%E2%80%89>, consulté le 12/06/2015.

[7]

Houssaye, Jean « *Peut-on éduquer à la fraternité ?* » *L'expresso du café pédagogique*, 23/01/2015, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/23012015Article635575932192028149.aspx>, consulté le 13/06/2015.

[8]

La consultation du site officiel EDUSCOL à la rubrique « fraternité » est édifiante puisque les seules pistes d'action proposées aux enseignants sont de faire participer leurs classes à l'opération « Pièces jaunes » ou à la semaine de la solidarité, <http://eduscol.education.fr/cid46700/solidarite-et-fraternite.html>, consulté le 13/06/2015.

[9]

Le socle commun applicable à la rentrée 2016 présente ainsi dans le domaine 2, « les méthodes et outils pour apprendre » un item « Coopération et réalisation de projets ».

[10]

Cf. supranote 6.

[11]

Myriam Revault d'Allonnes, *L'homme compassionnel*, Paris, Seuil, 2008.

[12]

Haroche C., « *La compassion comme amour social et politique de l'autre au XVIII^e siècle* » in CURAPP, *La solidarité: un sentiment républicain?*, Paris, PUF, 1992, p. 23.

[13]

Consultation sur les programmes d'éducation Morale et Civique de 2015, disponible sur le site EDUSCOL.

[14]

Dans les textes de philosophie politique antiques ou modernes, la question est plutôt formulée en termes de « passions » soutenant ou altérant le lien politique, mais les préoccupations sont très proches de celles que nous évoquons ici.

[15]

Nous prendrons également appui sur les travaux de Solange Chavel qui expose une réflexion fournie sur cette question de la compassion dans son ouvrage *Se mettre à la place d'autrui, l'imagination morale*, Rennes, P.U.R., 2011.

[16]

Goldstein P., *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, Paris, PUF, 2011, p. 5.

[17]

E.D., chapitre 4.

[18]

Nussbaum M., « *Les émotions comme jugements de valeur* », traduction Deschamps-Hezberg F. et Paperman P. in *La Couleur des pensées : sentiments, émotions, intentions, Raison pratique* n° 6, Paris, EHESS, 1994, p. 24 et Nussbaum M. *Upheavals of Thought : the Intelligence of Emotions*, Cambridge, New York, et Cambridge University Press, 2001.

[19]

E.D., p. 53.

[20]

E.D. p. 55.

[21]

Revault d'Allonnes M. op. cit., p. 14.

[22]

E.D., p. 61.

[23]

« En réalité, je prends la défense de l'imagination littéraire justement parce qu'elle me semble être un élément indispensable d'une attitude morale qui nous demande de nous intéresser au bien de personnes étrangères dont les vies sont éloignées des nôtres. » Nussbaum M., *Poetic Justice, The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press, 1995. Traduction française par Chavel S. *L'art d'être juste*, Flammarion, 2015, p. 18.

[24]

E.D., p. 136. Elle évoque aussi le fait que « Tagore utilisait les jeux de rôle tout au long de la journée d'école, les positions intellectuelles étant examinées en demandant aux enfants de prendre des postures de pensée qui ne leur étaient pas familières », p. 132. Voir aussi le jeu des trois figures proposé par le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron pour éviter que les très jeunes enfants ne s'enferment précocement dans des identifications mortifères (la victime / l'agresseur / le spectateur passif), <http://www.sergetisseron.com/le-jeu-des-trois-figures/videos/>, consulté le 10/06/2015.

[25]

L'art d'être juste, p. 18.

[26]

Idem, p. 19.

[27]

Voir à ce sujet le dossier : « La Littérature pour la jeunesse : une école de vie ? », Raison publique, n°13, octobre 2010, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, version en ligne consultée le 12/06/2015, <http://www.raison-publique.fr/article368.html>.

[28]

Laugier Sandra « À propos de Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques* », in Raison-publique.fr, 7 janvier 2012.

[29]

Voir Edwige Chirouter, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette, 2007, ouvrage qui articule lecture en réseau et discussion à visée philosophique à l'école primaire.

[30]

Goldstein, op. cit, p. 47.

[31]

Nussbaum, M., *Upheaval of thought*, p. 403, traduit et cité par Goldstein, opuscité, p. 48.

[32]

E.D., p 60.