

## L'élève, mon frère

*Louis Lourme<sup>1</sup>*

### Résumé

Cette contribution cherche à préciser ce que signifie enseigner en chrétien, en se plaçant non d'abord du côté des contenus ou des cadres institutionnels, mais de la relation éducative elle-même. Je soutiens que la foi chrétienne modifie en premier lieu la manière d'entrer en relation avec l'élève, en permettant de le reconnaître comme un frère. Une telle affirmation peut sembler paradoxale dans une relation marquée par l'asymétrie des statuts, de l'âge et de l'autorité. Pourtant, la fraternité chrétienne ne relève ni d'une simple proximité affective ni d'un idéal moral abstrait : elle constitue à la fois un cadre origininaire de la relation, fondé sur la paternité de Dieu et l'Incarnation du Christ, et un principe dynamique appelant à se déployer dans l'agir. Appliquée à l'enseignement, cette fraternité ne supprime pas l'asymétrie pédagogique, mais elle en transforme le sens en interdisant toute prétention de domination ou de maîtrise de l'autre. L'élève est frère avant d'être élève, ce qui oblige l'enseignant à reconnaître sa singularité et à orienter l'acte éducatif vers une émancipation. Cette perspective engage la conscience de l'enseignant et appelle des médiations institutionnelles capables de traduire concrètement la fraternité dans les pratiques éducatives. Ainsi comprise, la fraternité devient une clé pour penser la spécificité de l'enseignement chrétien.

**Mots clés :** fraternité, relation éducative, asymétrie, autorité, émancipation

### Resumen

Esta contribución pretende precisar lo que significa enseñar como cristiano, situándose no en primer lugar desde el punto de vista de los contenidos o los marcos institucionales, sino desde la propia relación educativa. Sostengo que la fe cristiana modifica en primer lugar la forma de relacionarse con el alumno, permitiendo reconocerlo como un hermano. Tal afirmación puede parecer paradójica en una relación marcada por la asimetría de estatus, edad y autoridad. Sin embargo, la fraternidad cristiana no es una simple proximidad afectiva ni una ideal moral abstracto: constituye a la vez un marco originario de la relación, basado en la paternidad de Dios y la Encarnación de Cristo, y un principio dinámico que llama a desplegarse en la acción. Aplicada a la enseñanza, esta fraternidad no elimina la asimetría pedagógica, pero transforma su significado al prohibir cualquier pretensión de dominación o control del otro. El alumno es hermano antes que alumno, lo que obliga al profesor a reconocer su singularidad y a orientar el acto educativo hacia la emancipación. Esta perspectiva compromete la conciencia del profesor y requiere mediaciones institucionales capaces de traducir concretamente la fraternidad en las prácticas educativas. Entendida así, la fraternidad se convierte en una clave para pensar la especificidad de la enseñanza cristiana.

**Palabras clave:** fraternidad, relación educativa, asimetría, autoridad, emancipación

---

<sup>1</sup> Doyen des Facultés Loyola Paris

## Abstract

This contribution seeks to clarify what it means to teach as a Christian, focusing not primarily on content or institutional frameworks, but on the educational relationship itself. I argue that the Christian faith primarily changes the way we relate to students, allowing us to recognise them as brothers and sisters. Such a statement may seem paradoxical in a relationship marked by asymmetry in status, age and authority. However, Christian fraternity is neither a simple emotional closeness nor an abstract moral ideal: it is both an original framework for the relationship, based on the fatherhood of God and the Incarnation of Christ, and a dynamic principle that calls for action. Applied to teaching, this fraternity does not eliminate pedagogical asymmetry, but it transforms its meaning by prohibiting any claim to domination or control over the other. The student is a brother before being a student, which obliges the teacher to recognise his or her uniqueness and to orient the educational act towards emancipation. This perspective engages the teacher's conscience and calls for institutional mediation capable of translating fraternity into concrete educational practices. Understood in this way, fraternity becomes a key to thinking about the specificity of Christian teaching.

**Keywords:** fraternité, educational relationship, asymmetry, authority, emancipation

## Sommario

Questo contributo cerca di precisare cosa significhi insegnare da cristiani, ponendosi non tanto dal punto di vista dei contenuti o dei contesti istituzionali, quanto piuttosto dal punto di vista del rapporto educativo stesso. Sostengo che la fede cristiana modifica in primo luogo il modo di entrare in relazione con lo studente, consentendo di riconoscerlo come un fratello. Una simile affermazione può sembrare paradossale in una relazione caratterizzata dall'asimmetria di status, età e autorità. Tuttavia, la fraternità cristiana non è né una semplice vicinanza affettiva né un ideale morale astratto: costituisce sia un quadro originario della relazione, fondato sulla paternità di Dio e sull'Incarnazione di Cristo, sia un principio dinamico che richiede di dispiegarsi nell'agire. Applicata all'insegnamento, questa fraternità non elimina l'asimmetria pedagogica, ma ne trasforma il significato, vietando ogni pretesa di dominio o controllo sull'altro. Lo studente è fratello prima di essere studente, il che obbliga l'insegnante a riconoscere la sua unicità e a orientare l'atto educativo verso l'emancipazione. Questa prospettiva coinvolge la coscienza dell'insegnante e richiede mediazioni istituzionali in grado di tradurre concretamente la fraternità nelle pratiche educative. Così intesa, la fraternità diventa una chiave per pensare la specificità dell'insegnamento cristiano.

**Parole chiave:** fraternità, relazione educativa, asimmetria, autorità, emancipazione

## Introduction – Que signifie enseigner en chrétien ?

L'expérience de l'enseignement est essentiellement à la fois une expérience de *transmission* (culturelle, épistémique, méthodologique, sociale, etc.), et de *relation* entre des personnes. Ainsi formulée, cette double détermination de l'enseignement est très simple et classique, mais elle permet de rendre compte du cœur de ce qui est vécu : un rapport entre des personnes qui s'inscrit dans le temps, avec l'objectif de faire passer un savoir, ou, au moins, de contribuer à son acquisition. Bien sûr, il se joue beaucoup d'autres choses que cela seulement dans une expérience d'enseignement ; tous les enseignants savent bien, par exemple, que c'est une expérience qui se joue aussi, pourrions-nous dire, entre nous et nous-mêmes – ce que

l'expérience vient bouleverser et reconfigurer en moi excède le cadre de cette double détermination. Bien sûr encore, les manières de vivre cette expérience varient énormément selon les personnes ou selon les périodes de la vie. Certains restent très extérieurs et se tiennent à distance (ce qu'on appelle bien maladroitement le respect d'une « posture professionnelle »), d'autres surinvestissent les relations au point de ne plus savoir distinguer vraiment où s'arrête (et doit nécessairement s'arrêter) la responsabilité. Oui, tout cela est bien connu et cette variété des expériences particulières fait la richesse et la profondeur des communautés éducatives en même temps qu'elle favorise les échanges interpersonnels, mais ces deux déterminations de l'expérience (transmission et relation) sont comme des invariants.

Le cadre de la revue dans laquelle cette contribution trouve sa place autorise à mon sens que nous puissions nous poser une question plus précise *à partir* de cette double détermination générale, question très simple mais tout à fait centrale et qui concerne la délimitation de ce qui se trouve modifié dans l'expérience de l'enseignement lorsque celle-ci est vécue dans un cadre chrétien – si toutefois quelque chose se trouve effectivement modifié. Qu'est-ce que cela change d'être chrétien quand on enseigne ? Que signifie, en somme, enseigner *en chrétien* ?

Ainsi formulée, c'est évidemment une question qui est manifestement très ordinaire – presque banale. Mais est-ce bien le cas ? Je crois d'une part que si la question du propre de l'éducation chrétienne se pose régulièrement et de manière variée selon les auteurs et les époques, elle se pose la plupart du temps sous des modalités *externes* à la personne qui enseigne. On pourra ainsi se demander ce qui caractérise (ou devrait caractériser) une structure chrétienne d'éducation, ou bien quelle conception de la personne l'éducation chrétienne peut espérer servir, ou encore s'il faudrait ajouter tel ou tel contenu explicite au programme d'enseignement, etc. Autant de questions tout à fait essentielles bien entendu, mais qui détournent la question initiale de sa dimension personnelle. D'autre part, je ne suis pas certain que les enseignants aient tant que cela l'occasion ou l'habitude de se poser cette question *pour eux-mêmes* et de manière systématique, c'est-à-dire autrement qu'en passant (sur le modèle suivant : « à tel moment de ma pratique, que signifie pour moi être chrétien ? » ; ou encore, par exemple, « devant telle difficulté, mon christianisme peut-il changer quelque chose à ma manière d'agir ou de réfléchir ? »). Il conviendrait même d'ajouter une interrogation préalable : considère-t-on seulement que cette question soit pertinente en elle-même ? N'y a-t-il pas une tentation (ou, plus simplement, un pli très ordinairement adopté) de séparer la vie spirituelle et la vie professionnelle ? On dira alors « je suis enseignant *et* je suis chrétien », comme pour dire qu'il y a d'un côté la fonction sociale (je pourrais être boulanger, conducteur de cars, employé de banque ou chanteur lyrique) et de l'autre la vie spirituelle, sans que les deux aient vraiment de rapport l'un avec l'autre. Voilà ce qu'on pourra dire, alors : mon christianisme me regarde et moi seul – en tout cas il n'a pas à empiéter sur mon travail (et on pourra même aller jusqu'à penser que je serais un meilleur professionnel si je gardais pour moi mes croyances sans qu'elles aient d'effet sur ma posture professionnelle).

Seulement voilà : si tout le monde comprend aisément que l'affichage permanent d'une foi personnelle dans l'espace public comme un étendard a quelque chose de problématique (pour ne pas dire de suspect), il reste que la foi chrétienne modifie l'être que je suis et mon rapport au monde, et que je ne cesse pas d'être chrétien quand je suis dans l'espace public. Pour cette raison la séparation stricte entre *vie publique* et *vie intérieure* est en partie illusoire du point de vue de la personne singulière, dont le regard sur le monde, les autres, ou le sens de ce qu'elle fait est tout entier modifié par sa vie intérieure. C'est en ce sens que la question que je me propose de traiter est un peu différente des manières habituelles de traiter le sujet de l'éducation chrétienne – à la fois plus intime et, si j'ose le dire ainsi, plus fondamentale. Dans la mesure où on ne cesse pas d'être chrétien en devenant enseignant, et où mon rapport à ma fonction sociale

est toujours modifié par la foi chrétienne, que signifie donc enseigner en chrétien ? Et je me propose de poser cette question non pas pour le monde (à quoi reconnaît-on un enseignant chrétien ?), mais d'abord pour l'enseignant lui-même.

Chacun aurait probablement une manière singulière de répondre à cette question, peut-être en insistant sur ce qui est visé pour le jeune ou pour soi. Pour ma part, je défendrai ici l'idée que ce que la foi chrétienne modifie en premier lieu dans l'expérience de l'enseignement, ce n'est ni le contenu transmis ni le cadre institutionnel, mais la manière même d'entrer en relation avec l'élève. Et le titre de cette contribution ne fait pas mystère de ce qui caractérise selon moi cette manière d'entrer en relation : la notion de fraternité me semble constituer une catégorie pertinente pour penser ce que le christianisme modifie dans la relation éducative.

## 1. La relation éducative comme relation asymétrique

Définir la relation éducative comme une relation fraternelle n'est pas habituel : tout nous pousse plutôt à la concevoir spontanément sur le double registre empirique de la *différenciation* et de la *hiérarchisation* entre les personnes, là où la relation fraternelle désigne au contraire une relation d'*identification* entre les êtres. L'idée de fraternité semble ainsi d'emblée étrangère à celle d'éducation et peut-être plus encore à celle d'enseignement, au moins pour trois raisons.

Premièrement, deux ordres de réalité se distinguent nettement lorsqu'il s'agit de se représenter ce que signifie éduquer : l'école d'un côté et la famille de l'autre (qui font de ce sujet un élève *ou* un enfant selon les cadres où il est reconnu) ; deux ordres de réalité dont la ligne de partage semblerait brouillée par le surgissement du terme de *frère* pour désigner un élève, dans la mesure où ce terme renvoie explicitement à l'ordre de la famille<sup>2</sup>.

Deuxièmement, outre cette distinction première entre deux ordres différents et qui semble remise en question dans cette manière d'introduire la fraternité pour qualifier un élève, il faut ajouter que la relation éducative semble avant tout déterminée par un certain usage du *statut* (enseignant, éducateur, élève, surveillant, adulte, parent, etc.) qui définit des hiérarchies dont le respect est attendu de la part des différents acteurs – dans les salles de cours, dans les couloirs, ou durant les sorties scolaires. À bien des égards d'ailleurs, ces hiérarchies statutaires peuvent être considérées comme étant garantes de la possibilité même de la relation éducative, et cela en plusieurs sens. C'est d'abord grâce au cadre défini par ces positions que l'échange peut avoir lieu : le cadre est un préalable à la relation éducative au sens où il lui préexiste. La relation éducative à l'école est en cela une relation toujours déjà *statuée*. C'est ensuite une hiérarchie qui protège les différents acteurs – protection théorique, certes, mais essentielle parce qu'elle définit les limites de la relation. Enfin, c'est un cadre qui *oblige* les acteurs (au sens où chacun *doit* quelque chose à l'autre : une attitude, un travail, un respect, du temps, etc.), obligation qui a le mérite de sauver de l'arbitraire qui menace toujours une relation libre. Pour toutes ces

---

<sup>2</sup> Le fait d'associer la fraternité à l'ordre de la famille fonctionne dans le langage ordinaire, mais, sur le plan étymologique, le sens biologique (attachement par les liens du sang) et le sens politique (attachement volontaire) sont plus imbriqués l'un à l'autre qu'on ne le pense parfois. Dans son travail sur l'histoire de la notion, Alexandre de Vitry part de l'indo-européen \**brāhter* qui désigne une fraternité mais pas forcément consanguine, une parenté non strictement biologique et qui réunit tous ceux qui se considèrent comme descendants d'un même père. D'emblée donc, il y a plus que la biologie. Ça donne en grec deux termes différents : *adelphos* (pour dire le lien biologique) et *phrater* (tratuit par « phratère » et non par « frère ») pour dire des associations de personnes sans lien biologique ou de naissance (sinon sur le plan symbolique). Mais les deux termes pourront servir, par la suite, à dire les deux autres sens, selon les contextes. Voir sur ce point Alexandre de Vitry, *Le droit de choisir ses frères, une histoire de la fraternité*, Paris, Gallimard, 2023.

raisons, il apparaît que la référence au statut est souvent un moyen de rendre la relation possible<sup>3</sup>. Ce cadre statutaire est en tout cas, lui aussi, largement remis en cause par l'idée de fraternité qui renvoie à un cadre anthropologique ou ontologique commun qui semble mettre sur le même plan les personnes.

Troisièmement, à côté de ce cadre statutaire de la relation d'enseignement, une dernière caractéristique l'éloigne de l'idée de fraternité, c'est celle, plus prosaïque encore, de la différence d'âge qui distingue les parties prenantes de cette relation. Je suis presque géné d'évoquer un constat aussi évident, mais tout de même : il se trouve que l'élève est jeune et que l'enseignant est plus âgé. Moi, sur l'estrade ou au milieu de ce groupe, penché sur cette table pour relire un cahier ou pour expliquer une consigne : voilà que je suis renvoyé de toute part à mon âge, à ma *génération*, qui, à chaque nouvelle année, me distingue un peu plus (sinon m'éloigne) de celles et ceux à qui je m'adresse.

C'est à partir de cette asymétrie manifeste que se pose donc notre question : au milieu d'une relation qui semble par nature hiérarchisée et dont les parties prenantes semblent par nature si différenciées, que viendrait faire la notion de fraternité ? D'où vient-elle et, si toutefois son surgissement s'avère légitime, quelle est sa pertinence ? Qu'apporte-t-elle à notre compréhension de la relation d'enseignement ou à nos manières de faire ? La suite de cette contribution essaye précisément de proposer une défense de l'idée selon laquelle l'introduction de la notion de fraternité pour caractériser la relation éducative permet d'une part de la situer sur un plan renouvelé où elle gagne une épaisseur nouvelle, et d'autre part de lui donner un horizon supérieur (disons une finalité propre).

## 2. Le sens chrétien de la fraternité

Envisager ce que peut signifier enseigner *en chrétien* suppose de prendre acte de cette asymétrie et de mettre au jour ce qui caractérise une manière chrétienne de penser la relation. La foi chrétienne renvoie fondamentalement à la fraternité ; l'autre peut et doit être vu comme un frère – une sœur. Cela signifie bien plus qu'une amitié ou qu'une simple connivence vis-à-vis d'autres chrétiens, que l'on ressentirait au nom d'un christianisme commun (comme le fait d'entendre parler sa langue dans un pays étranger peut créer une connivence de fait avec de parfaits inconnus que l'on a soudain envie de saluer). Je propose de comprendre cet usage de la fraternité en deux sens.

### La fraternité comme cadre a priori de la relation

Ce que la foi nous révèle d'abord c'est qu'il y a un *a priori* de fraternité qui doit être considéré comme un principe de relation. C'est en effet *en amont de l'agir* que la fraternité est posée, comme présupposé anthropologique fondamental. À ce titre d'ailleurs, la fraternité ne se confond pas avec une vertu (c'est-à-dire une disposition de l'agir) comme l'est la charité par exemple : la fraternité désigne la forme même de la relation à l'autre, telle qu'elle est donnée avant toute décision morale – elle est le cadre *a priori* qui structure l'ensemble de la relation. Cette configuration préalable de l'entrée-en-relation a au moins un double fondement théologique.

Le premier fondement théologique de cette configuration fraternelle de la relation est la paternité de Dieu. Dans l'Écriture, la relation à Dieu comme Père fonde explicitement la

---

<sup>3</sup> Pas de naïveté toutefois sur ce dernier point : chaque définition de statut, notamment en définissant des obligations, ouvre aussi la voie au risque d'un arbitraire – disons : un abus de statut ou de position – en particulier dans le cadre d'une relation asymétrique.

fraternité humaine : « Vous êtes tous frères » (Mt 23,8), précisément parce que tous peuvent dire « notre Père » (Mt 6,9). La fraternité chrétienne ne repose donc ni sur une affinité élective ni sur une proximité culturelle ou confessionnelle, mais sur une origine commune reçue de Dieu. Le concile Vatican II reprend cette intuition fondamentale lorsqu'il affirme « Dieu, qui veille paternellement sur tous, a voulu que tous les hommes constituent une seule famille et se traitent mutuellement comme des frères » (*Gaudium et spes*, §24). Ce même fondement se trouve bien entendu réaffirmé explicitement dans *Fratelli tutti*, en particulier à la fin du texte lorsqu'il est rappelé que « sans une ouverture au Père de tous, il n'y aura pas de raisons solides et stables à l'appel à la fraternité » (§272). La paternité de Dieu interdit ainsi de penser la relation à l'autre sur le mode de la rivalité ou de la pure extériorité : elle en fait d'emblée une relation fraternelle, donnée avant toute décision morale et appelée à structurer l'ensemble des relations humaines.

Cette mise en perspective de la relation intersubjective qui se trouve reconfigurée devant Dieu apparaît déjà, sous forme narrative, dans certaines grandes figures bibliques de la foi, comme dans l'épisode de la ligature d'Isaac (Gn 22). L'épreuve d'Abraham ne consiste pas seulement en une soumission à un commandement en apparence incompréhensible, mais aussi en un déplacement radical de son rapport à son propre fils lorsque tous les deux se trouvent placés sous le regard de Dieu. Certes, la manière dont Abraham obéit à ce qu'il comprend de la demande divine a souvent été commentée – elle a par exemple pu faire dire à Kierkegaard qu'Abraham est la figure du « chevalier de la foi »<sup>4</sup>, c'est-à-dire un homme qui ne peut se réfugier dans une norme éthique générale qui pourrait lui permettre de rendre compte de son comportement devant un tiers<sup>5</sup>. Mais, pour ce qui nous occupe, le déplacement vécu dans la foi par Abraham n'est pas qu'une affaire d'obéissance ; il peut surtout être compris à partir de ce qui a été effectivement sacrifié dans ce récit, car un sacrifice a bien eu lieu : la prétention du père à disposer de la vie de son fils. C'est cela qui, devant Dieu, disparaît. Devant Dieu, Abraham est conduit à reconnaître que le lien qui l'unit à son fils ne peut plus être un lien de maîtrise absolue ; la relation est comme désappropriée – un type de lien est effectivement tranché. La foi apparaît comme une remise en cause des relations asymétriques qui les orientent vers une reconnaissance mutuelle, où l'autre ne peut jamais être réduit à l'objet d'un pouvoir, mais se révèle *semblable*. En ce sens, Abraham a bien sacrifié son fils ; devant Dieu, Isaac n'est plus fils mais frère. L'expérience de ce *devant-Dieu* de la relation modifie ainsi en profondeur les données empiriques de l'intersubjectivité.

Le second fondement est d'ordre christologique. Le fait que le Christ n'ait « pas honte d'appeler frères » ceux qu'il sanctifie (He 2,11) montre que la fraternité ne relève pas seulement d'une exigence morale, mais s'enracine dans l'Incarnation, c'est-à-dire dans le partage effectif d'une condition humaine. Cette affirmation appelle toutefois deux remarques. Premièrement, dans la suite de ce que nous disions plus haut, cette fraternité du Christ est configurée par la relation au Père : Jésus redéfinit les liens fondamentaux non à partir de la seule proximité humaine, mais à partir de la filiation, en affirmant que celui qui fait la volonté de son Père est pour lui un frère, une sœur, une mère (Mt 12, 48-50), ou en associant explicitement ses disciples à sa relation filiale, par exemple lorsqu'il déclare : « Je monte vers mon Père et votre Père » (Jn 20, 17). La fraternité au Christ est ainsi inséparable d'une relation commune au Père, et ne se comprend que dans ce cadre filial. Deuxièmement, en Jésus-Christ, Dieu ne se contente pas de

<sup>4</sup> Voir Søren Kierkegaard, *Crainte et tremblement* (1843), trad. P.H. Tisseau, Paris, Aubier (coll. « Philosophie de l'esprit »), 1984.

<sup>5</sup> A la différence d'Agamemnon dont on peut comprendre les raisons qui l'ont poussé à sacrifier sa fille Iphigénie (raisons qui peuvent même nous permettre d'admirer en un sens son courage), rien ne peut permettre de comprendre la résolution d'Abraham – voir notamment sur ce point les problèmes I et II, dans *Crainte et tremblement*, op. cit.

prescrire la fraternité comme une exigence morale : il l'inaugure dans une histoire et dans une figure. Le Christ n'est pas seulement celui qui enseigne la fraternité, il est celui en qui elle est vécue, incarnée et rendue possible, comme fraternité assumée<sup>6</sup>. Saint Augustin parle ainsi du Christ comme de notre *frater noster secundum carnem* – « notre frère selon la chair »<sup>7</sup>. Dès lors, se rapporter à l'autre comme à un frère n'est pas seulement répondre à une norme extérieure ou un commandement, mais c'est aussi se situer dans le prolongement d'une fraternité déjà inaugurée, qui précède l'agir moral tout en l'appelant à se déployer dans des relations concrètes.

Tout cela signifie que pour le chrétien, l'autre est donné comme frère même si ce n'est pas ainsi que je le considère – et même s'il m'est peut-être toujours en partie impossible de le reconnaître réellement ainsi. Cela signifie que, en toute rigueur, il n'est probablement pas tout à fait juste de dire que nous serions appelés seulement à *devenir* frères, mais il serait certainement plus précis de dire que le *devenir-frères* est en fait un *devenir-conscients-d'être-frères*. Frères, en réalité, nous l'étions déjà – et nous l'avons toujours été<sup>8</sup>.

### La fraternité comme principe d'action

La fraternité ne doit cependant pas être comprise uniquement comme un cadre *a priori* de la relation ; elle en est aussi le principe moteur, c'est-à-dire ce vers quoi la relation est orientée et appelée à être transformée. Autrement dit, la fraternité n'est pas seulement ce à partir de quoi la relation s'ouvre, mais ce vers quoi elle est appelée à se déplacer ; elle appelle l'action.

Cette conception dynamique de la fraternité est mise en lumière de manière paradigmatische dans la parabole du Bon Samaritain (Lc 10, 30-37). La reconnaissance d'une fraternité ontologique commune avec l'homme blessé sur le bord de la route peut bien être pensée ou invoquée de manière abstraite ; mais elle n'adviert et ne se réalise effectivement que dans le déplacement réel que le samaritain effectue, dans son arrêt, dans l'attention portée à la vulnérabilité de cet homme et dans la responsabilité qu'il assume à son égard. Qu'aurait d'ailleurs valu la fraternité s'il ne s'était pas arrêté et s'il n'avait pas agi ?

Une manière chrétienne d'entrer en relation ne se définit pas seulement par la reconnaissance réciproque de *sujets* rationnels ou même de *personnes* dignes de respect (ce qui relèverait d'un plan éthique), mais de *frères* (ce qui relève d'un plan métaphysique) ; c'est cette reconnaissance qui modifie à la fois la manière d'agir et la relation elle-même, appelée à devenir effectivement fraternelle. Autrement dit, la fraternité ne constitue pas seulement un cadre originaire de la relation chrétienne *comme nous le disions* plus haut lorsque nous en parlions comme d'un « principe de relation », elle en est aussi l'horizon propre, le cap, qui ouvre à l'action – et la suppose. On le comprend, reconnaître l'autre comme frère ne peut donc pas en rester à l'état de pure représentation intellectuelle. Si fondamentale que cette reconnaissance puisse être, elle appelle une mise en œuvre, une réalisation concrète dans l'agir, sans laquelle elle n'a pas de sens. La fraternité chrétienne ne se réduit ni à une donnée ontologique abstraite ni à un idéal moral extérieur ; elle est une réalité relationnelle appelée à advenir dans l'histoire par des pratiques, des choix et des actes qui la rendent effective. L'intersubjectivité chrétienne est

<sup>6</sup> Cette fraternité conserve toutefois une forme d'asymétrie, le Fils demeurant « l'aîné d'une multitude de frères » (Rm 8, 29).

<sup>7</sup> Saint Augustin, *Enarrationes in Psalmos*, 33, I, 10.

<sup>8</sup> Et encore cette manière de décrire la reconnaissance de la fraternité est-elle sûrement trop centrée sur l'individu, comme si cette reconnaissance ne dépendait que de nous et d'une démarche volontaire. Comme cette reconnaissance est en grande partie reçue, il serait sûrement plus juste de dire que le chrétien peut ou doit travailler sa disposition intérieure pour être en état de la recevoir.

structurée par cette tension constitutive entre une fraternité déjà donnée devant Dieu et une fraternité à faire advenir dans l'agir humain.

Précisons encore que dire de la fraternité, comme nous le faisions plus haut, qu'elle constitue un cadre *a priori* de la relation ne revient pas à la situer au simple registre de la possibilité ou de la puissance – au sens où celle-ci pourrait être distinguée de l'acte comme chez Aristote. Je dis cela pour clarifier le fait qu'en toute rigueur, la fraternité n'a pas à être *produite* par l'action humaine, elle est déjà là, donnée sur le plan ontologique, en vertu de la relation commune au Père et de l'Incarnation du Christ. En revanche, cette fraternité n'est pas encore effective comme relation vécue, elle ne structure pas encore réellement les pratiques, les gestes et les manières d'entrer en relation. L'action n'a donc pas pour but de faire exister la fraternité, mais de la rendre opérante et visible dans l'histoire. Elle en est la manifestation et le déploiement concrets. La fraternité, bien que réelle, n'est véritablement *effective* qu'à travers les actes par lesquels elle se donne à voir dans les relations humaines. C'est en ce sens que la parabole du Bon Samaritain montre non pas la naissance de la fraternité, mais son passage de l'ordre du donné ontologique à celui de l'effectivité relationnelle – précision essentielle pour penser la relation d'enseignement.

### 3. Implications sur la relation d'enseignement

Voici donc le sens chrétien de la fraternité défini plus clairement : un cadre *a priori* en même temps qu'une *destination* de la relation – un présupposé *et* une tâche à accomplir. Il reste maintenant à analyser ce que cette conception chrétienne de la relation vient reconfigurer lorsqu'elle s'applique à la relation d'enseignement qui est constituée, comme nous l'avons dit, en tant que lieu où se déplacent des relations asymétriques et structurées par des rapports d'autorité et de responsabilité.

Une réflexion sur les effets d'une telle représentation dans la pratique enseignante dépend évidemment de chaque enseignant. Sans prétendre épuiser la question, je développe donc simplement dans ce troisième temps quelques propositions, à partir de ce qui a été établi plus haut, susceptibles d'ouvrir des perspectives dans l'exercice concret de l'autorité pédagogique et de la responsabilité éducative.

Avant de développer ces quelques pistes, je m'autorise un bref détour pour rendre compte du fait que cette manière d'envisager la relation d'enseignement renvoie à des mouvements intérieurs plus qu'à de grandes généralités applicables par tous de la même façon. Pour ma part, la prise de conscience d'une telle fraternité a été littéralement un *événement* dans ma vie professionnelle, suggéré par un élève chez qui, en face de moi et dans une situation de souffrance éducative, je crois pouvoir dire que, soudain, j'ai reconnu un frère. Oh, je ne prétends pas réécrire après coup une histoire passée pour lui donner la dimension tragique d'une grande expérience fondatrice. Je ne considère pas non plus cet épisode comme extraordinaire en lui-même – et je ne sais même pas si c'est réellement une expérience partageable, et si un lecteur pourra la lire autrement que comme un épisode destiné à lui rester absolument extérieur. Il s'agit simplement d'une expérience personnelle très simple et dont la portée m'intéresse davantage que son détail. Voici que son désarroi me bouleverse plus qu'il ne devrait le faire sur le strict plan des faits. Et voici que je suis touché parce qu'une nouvelle façon de le voir s'impose à moi qui remet en cause le cadre habituel de la relation : il est mon frère. Que se passe-t-il dans cette reconnaissance ? C'est d'abord un déplacement intérieur qui n'abolit pas la dissymétrie de fonction – je ne cesse pas d'être son enseignant ; il en conteste simplement la suffisance et oblige dans le même temps à repenser ce que je fais lorsque j'enseigne. Voilà bien le cœur de

cet événement personnel : c'est une modification de l'arrière-monde qui réorganise, par rebond, la manière d'agir.

Que dire alors à partir de cette expérience ? Quelles pistes peut-on rapidement évoquer pour comprendre comment la fraternité travaille de l'intérieur la relation d'enseignement, en transformant les modalités et le sens<sup>9</sup> ?

### **La fraternité comme tâche éducative**

Considérer que l'élève est mon frère place l'enseignant au centre d'une double tension : d'abord une tension externe entre le plan ontologique où se déploie la fraternité et le plan social ou déontologique qui est celui du cadre ordinaire de l'enseignement ; et ensuite une tension interne à l'idée même de fraternité que nous avons déjà évoquée dans la partie précédente, et qui fait de la fraternité à la fois un fondement toujours déjà là et une tâche à accomplir.

L'encyclique *Fratelli tutti* met bien en lumière cette tension interne au concept. La fraternité n'est ni absolutisée comme un simple fait donné, ni renvoyée à un horizon toujours différé. Elle y repose sur un fondement en amont de l'agir (l'appartenance commune à une même humanité voulue par Dieu) qui interdit de réduire l'autre à ses fonctions, ses performances ou ses manques. Appliqué à l'éducation, ce point est décisif parce que cela signifie littéralement que l'élève est donc *frère avant d'être élève*. La relation pédagogique se trouve ainsi fondée sur une reconnaissance ontologique qui précède tout projet éducatif. Mais, en même temps, *Fratelli tutti* insiste avec force sur le fait que cette fraternité ne s'impose pas d'elle-même dans l'histoire (au §103 par exemple) ; elle se réalise par l'initiative et l'action de l'homme dans le monde, par la responsabilité assumée et par l'attention concrète à l'autre (d'où l'analyse approfondie de la parabole du Bon Samaritain au deuxième chapitre<sup>10</sup>). Dans la relation d'enseignement, cette articulation du fondement et de l'action permet de répondre à un double écueil : celui qui consisterait à se réfugier dans un fondement ontologique sans engagement éducatif réel, et celui qui transformerait la fraternité en simple idéal moral ou en horizon abstrait à viser. En ce sens, la relation d'enseignement (et plus largement l'éducation) apparaît comme l'un des lieux privilégiés où la fraternité chrétienne est appelée non seulement à être reconnue, mais aussi à être façonnée.

Cela permet selon moi de considérer que la conscience d'une communauté ontologique non seulement donne une assise nouvelle à la relation d'enseignement, mais surtout qu'elle *m'oblige*. Et à quoi m'oblige-t-elle ? Elle m'oblige d'abord vis-à-vis de l'autre, c'est-à-dire *tel élève*. Car voilà bien la difficulté : il s'agit toujours pour l'enseignant de *cet* élève, une personne singulière placée en face de moi, que je connais un peu, vis-à-vis de qui j'ai des responsabilités et des devoirs, et avec qui la relation d'enseignement est engagée. La fraternité n'est pas qu'une

<sup>9</sup> L'enseignant chrétien n'est évidemment pas le seul enseignant à pouvoir placer son action sur le registre de la fraternité. La devise républicaine, en France, rappelle efficacement que, au cœur même de l'école publique, la fraternité fait partie du *projet* de la République française. Bien qu'elle ne soit pas un repère mobilisé en tant que tel avec beaucoup de récurrence par les textes officiels de l'éducation nationale, l'enseignant, en tant qu'agent de l'État, collabore donc à l'apprentissage ou la transmission de cette fraternité républicaine. Toutefois, outre qu'il s'agit là d'une particularité politique française, il convient bien entendu de mesurer la distinction (voire la distorsion) sémantique introduite par la variation des champs d'application de ce concept. Cela permet d'ailleurs d'une part de constater que cette manière de recourir aux liens familiaux pour dire un lien non familial se déploie de manière comparable dans des champs différents (politique et religieux, ontologique et morale, etc.), et d'autre part de préciser de quelle fraternité il est question dans les différents cas. Sur cet usage « républicain » de la notion de fraternité dans l'éducation, voir par exemple Vincent PEILLON, « Solidarité et fraternité dans le débat républicain au tournant du XIXe et du XXe siècle : sur l'individualisme républicain », dans *L'émancipation*, Paris, Puf, 2020, p.237 et suivantes.

<sup>10</sup> Pape François, *Fratelli tutti*, §56 à 86.

catégorie abstraite, mais suppose une attention particulière à la personne placée en face de moi. D'abord, donc, la fraternité oblige au passage d'une généralité à une singularité. Mais elle m'oblige aussi à penser mon action sur un autre plan que sur le seul plan pratique. Je peux être très appliqué à bien faire mon travail d'enseignant, je peux être spécialiste de didactique ou de science de l'éducation, mais voici qu'un autre niveau de préoccupation s'impose à moi et qu'il donne de la perspective à tout le reste : considérer que cet élève est mon frère, en faisant surgir l'ontologique au cœur du pratique, donne un sens nouveau à tout ce que je fais par ailleurs.

### La fraternité ne signifie pas la fin de l'asymétrie

Une fois cela dit, il convient de préciser que cette reconnaissance de la fraternité ne signifie pas une confusion du pratique et de l'ontologique. L'enseignant ne cesse pas d'être enseignant, et l'élève élève. Elle entraîne assurément moins un effacement du statut qu'une évolution de la manière de l'habiter. L'asymétrie de savoir, de responsabilité, ou d'autorité n'est en ce sens pas un obstacle à la fraternité, mais plutôt la situation de départ à partir de laquelle elle se réalise. Et si la fraternité renvoie très directement à la notion d'identité ou à la ressemblance, elle renvoie dans le même temps à la différence qui est elle aussi constitutive de la notion – un frère est *toujours* différent.

Peut-être y a-t-il un peu de cette intuition chez Jean-Baptiste de La Salle pour qui les éducateurs peuvent être présentés comme des « frères » entre eux, et comme des « frères aînés » vis-à-vis de ceux qui leur sont confiés<sup>11</sup>. Bien sûr, l'identité se trouve affirmée par la notion de « frère » explicitement mobilisée ici, mais il y a aussi une *différence* qui est d'emblée rappelée par l'emploi de la formule « frère aîné ». Celle-ci n'est pas neutre en effet, surtout quand la formule fait suite à la désignation de la relation entre éducateurs comme relation fraternelle – la différence entre les deux types de relations est manifeste. Parler de « frère aîné », cela permet de maintenir une distinction entre les êtres tout en affirmant une identité fondamentale, et en cela c'est une manière efficace de tenir ensemble deux plans : empirique et métaphysique – il y a une différence empirique et une identité ontologique ou métaphysique.

Préciser, comme nous le faisons, que la fraternité fait évoluer la manière d'habiter le statut signifie en somme que la fraternité chrétienne empêche que cette asymétrie se fige en rapport de domination ou de possession. Si la fraternité est au principe de la relation, alors l'élève ne peut jamais être réduit à un objet de formation, à un projet pédagogique ou à un capital de compétences à produire. Et si elle en est aussi le principe moteur, alors l'acte éducatif ne consiste pas à maintenir indéfiniment cette asymétrie, mais à la rendre féconde, en vue d'une reconnaissance toujours plus pleine de l'élève comme celui qui est appelé à ne pas le rester. L'autorité de l'enseignant n'est dès lors ni niée, ni absolutisée : elle est envisagée sous le signe d'un renoncement à toute prétention de maîtrise sur l'autre. En ce sens, la fraternité peut être comprise comme ce qui interdit que l'enseignant se comprenne comme propriétaire du savoir

---

<sup>11</sup> Voir Jean-Baptiste DE LA SALLE, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes*, Livre 1<sup>er</sup> (réédité en 1961 dans le numéro 7 des *Cahiers Lassaliens*, p. 240). Nous lisons : « Frères entre eux, ils se doivent des témoignages réciproques d'une amitié tendre, mais spirituelle, et que devant se regarder comme les Frères aînés de ceux qui viennent recevoir leurs leçons, ils doivent exercer ce ministère de charité avec un cœur charitable. » Ce texte est repris dans la *Règle des Frères* de 2015, article 53 : « Les Frères veulent être, d'un seul élan, frère entre eux, frères avec ceux qu'ils rencontrent et avec leurs Partenaires, et frères aînés pour ceux qui leur sont confiés. À travers leurs relations, ils donnent un témoignage de fraternité évangélique, signe de la présence du Seigneur ». Je remercie Catherine Boulanger de m'avoir indiqué ces occurrences précises.

ou du devenir de l'élève, ce qui oriente la relation éducative vers une émancipation qui n'est pas rupture du lien, mais transformation de sa forme<sup>12</sup>.

Bien sûr, il s'agit là seulement d'un cadre ontologique et de ses implications éthiques, sans autre pouvoir de contrainte que celui de la conscience individuelle de l'enseignant, mais au moins ce cadre peut-il permettre de contrebalancer certaines critiques adressées à la posture de supériorité de l'enseignant dans le modèle contemporain de la structure scolaire. Celles-ci reposent soit sur une critique de l'exercice de l'autorité en tant que telle (pour en dénoncer le risque d'emprise ou de domination), soit sur une critique du principe même du fonctionnement de la logique scolaire (comme chez Ivan Illich<sup>13</sup> notamment). Mais là où ces critiques visent surtout des formes ou des structures, la perspective chrétienne introduit une limite de principe : nul ne peut se constituer maître de la vérité, ou, pour le dire plus nettement, il n'y a pas d'asymétrie *définitive*. C'est par exemple ce qu'on peut trouver chez saint Augustin, dans le *De magistro* notamment, qui fournit un fondement décisif pour penser la relation éducative à partir d'une situation ontologique plus fondamentale que l'asymétrie des rôles sociaux. C'est le sens de la fin du dialogue avec son fils (§§38–46), où saint Augustin montre que nul homme, à proprement parler, n'enseigne la vérité : les paroles du « maître extérieur » ne font que signifier, tandis que l'enseignement véritable relève du Christ, seul Maître intérieur<sup>14</sup>. En reprenant ainsi l'invitation évangélique à ne pas appeler « maître » un homme sur la terre (Mt, 23, 8-10), il distingue le plan social et pédagogique du plan intérieur.

Si donc une asymétrie de fonction peut être reconnue sur le plan pédagogique (si même elle peut sembler être en partie nécessaire), toute asymétrie prétendant fonder l'autorité sur une distinction ontologique (une supériorité d'être) se trouve ainsi récusée par avance comme étant métaphysiquement illégitime. Maître et élève se découvrent dans une condition strictement commune : tous deux disciples du même Maître. C'est en ce sens précis que l'élève peut être reconnu comme un frère : non par effacement de l'asymétrie pédagogique, mais parce que celle-ci ne peut jamais être érigée en principe ultime de la relation éducative, sans trahir l'égalité fondamentale des sujets devant la vérité.

### **La dimension institutionnelle de la fraternité**

Si la capacité à dire « L'élève, mon frère » est une bonne manière de définir la conception chrétienne de l'enseignement, il reste bien sûr à éviter de faire comme si cela ne concernait que la dimension d'une éthique personnelle propre à chaque enseignant – ce que semble suggérer la formulation même de la phrase. Au terme de cette réflexion, il me semble que nous avons croisé au moins deux écueils possibles, deux risques concernant cette manière chrétienne de penser la relation d'enseignement : d'une part, le risque de tout faire reposer sur la conscience individuelle de l'enseignant ; d'autre part, celui de la production d'un discours théorique qui ne change rien aux pratiques. Comment y répondre ?

Comme souvent, la médiation de la structure institutionnelle offre un moyen efficace de soutenir une intuition et de lui donner du corps – au sens où l'institution peut rendre possible et

<sup>12</sup> Ici, nous pouvons penser à la figure du Christ qui est lui-même enseignant dans les évangiles. Cette figure est précieuse pour mettre en lumière le fait que la fraternité n'interdit pas la différence de statut mais permet plutôt une relation renouvelée.

<sup>13</sup> Ivan Illich, *Une société sans école* (1971), Paris, Points Seuil, 2015.

<sup>14</sup> La thèse du Maître intérieur, qu'on réduit parfois à une christianisation de la théorie platonicienne de la réminiscence (voir Goulven Madec, *Saint Augustin et la philosophie, Notes critique*, Paris, Bibliothèque des Etudes Augustiniennes, 1996, p.56-60), est développée dans la deuxième partie du *De Magistro* (§§ 38-46), après la réflexion sur le langage (§§ 1-37).

favoriser certaines pratiques. C'est aussi un moyen de ne pas faire dépendre ce qui est vécu de la seule bonne volonté de telle ou telle personne. Car la reconnaissance de l'autre comme frère ne peut évidemment être partagée comme telle par tous les enseignants ; elle est même, pour beaucoup, condamnée par avance à ne pas pouvoir être tout à fait comprise dans son sens théologique. Mais c'est précisément pour cette raison qu'elle ne peut rester à l'état d'intuition personnelle : elle appelle des médiations institutionnelles capables d'en proposer une traduction dans des formes concrètes de fonctionnement. Et par ailleurs, si cette manière chrétienne de penser la relation d'enseignement n'a pas modifié les structures des établissements chrétiens d'enseignement par rapport à d'autres types d'institutions scolaires, n'est-ce pas le signe que quelque chose d'essentiel a été manqué ?

Je propose donc pour finir quelques pistes que je me contente d'évoquer rapidement, et qui pourraient permettre à la fraternité de prendre une forme concrète – ces pistes ne doivent être comprises que comme une réflexion personnelle sur les lieux possibles qui pourraient recevoir une traduction institutionnelle<sup>15</sup>. Et à chaque fois, on peut se poser la même question pour savoir si c'est bien la fraternité qui est promue : la structure contribue-t-elle en même temps à la *reconnaissance de la singularité* (l'élève n'est pas réduit à sa performance), à la *responsabilisation* de l'élève, et à la *désappropriation* de l'autorité ?

- Premièrement, le traitement institutionnel de la vulnérabilité (ce qu'on pourrait appeler la justice éducative) est un lieu privilégié où la fraternité peut prendre forme, sans supprimer l'asymétrie. De quelle manière sont gérés les fautes, les difficultés, les conflits, les sanctions ? Quelles sont les procédures de prise de parole, de réparation, etc. ?
- Deuxièmement, un autre axe est celui de la forme que prend l'expression de l'autorité pédagogique. Quelle place pour la collégialité ? Quelle structure pour les conseils, les délibérations ? Quelle est la place pour une participation réelle des élèves ?
- Troisièmement, on pourrait aussi s'interroger sur les dispositifs qui contribuent à faire expérimenter le lien fraternel – ce qu'on pourrait appeler une pédagogie du commun. En ce sens : quelle importance accordée au tutorat, au compagnonnage, aux responsabilités partagées, au service, aux pratiques de coopération, etc. ? Tous ces leviers par lesquels l'école permet de réaliser l'expérience de la fraternité.
- Quatrièmement, la proposition pastorale (dont on dit parfois un peu rapidement qu'elle irrigue l'ensemble de la vie de l'établissement comme s'il suffisait de le dire pour que cela soit effectif) est évidemment un lieu privilégié pour expérimenter ce que signifie une fraternité *reçue* – fraternité du *devant-Dieu* que nous évoquions plus haut et qui donne à l'ensemble des relations éducatives leur profondeur spirituelle, sans se substituer aux médiations institutionnelles ordinaires.
- Et enfin cinquièmement, comme il existe un projet éducatif dans les établissements, il est toujours bon de les relire à la lumière de ce sens chrétien de la relation d'enseignement. Le projet ne vise pas à présupposer une adhésion confessionnelle commune de l'ensemble des acteurs, ce qui serait à la fois irréaliste et illégitime, mais à proposer une manière d'entrer en relation. Y trouve-t-on alors ce sens précis, ce cap ?

---

<sup>15</sup> On comprend de ce qui précède que cette réflexion sur les structures institutionnelles au service de la fraternité concerne prioritairement les œuvres catholiques d'éducation (par exemple, en France, les établissements privés catholiques).

Est-il formulé en termes explicites et audibles pour notre temps ? Est-il connu des acteurs ?

## Conclusion

Il y a résolument une forme d'incongruité à considérer l'élève comme un frère ou une sœur lorsqu'on est enseignant. Pourtant, l'objet de cette contribution était d'essayer de montrer que c'est une manière efficace de dire la spécificité de la relation chrétienne d'enseignement. Notre propos n'a pas été de dire qu'enseigner en chrétien consistait à regarder l'élève *comme un frère* (c'est-à-dire une simple fraternité métaphorique), mais bien de le reconnaître frère, selon une fraternité qui présente cette double caractéristique de précéder l'agir et de ne devenir effective que par l'agir. À partir de cela, nous avons voulu montrer qu'une telle fraternité ne supprime pas l'asymétrie éducative, mais qu'elle en reconfigure la nature et lui donne un sens nouveau. Ce faisant, elle modifie aussi les manières de faire et la façon dont on peut bâtir la relation d'enseignement. Dire « L'élève, mon frère » ne change pas mon métier ; cela change la manière dont j'habite l'autorité, et ce que j'attends ultimement de la relation d'enseignement. À partir de cet état de fait, il m'a semblé important de souligner la portée institutionnelle de ce propos, au moins pour dire que, idéalement, une institution chrétienne d'enseignement devrait pouvoir être reconnue à la manière dont elle parvient à traduire structurellement cette fraternité dans ses pratiques ordinaires.

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Louis Lourme « L'élève, mon frère », *Educatio* [En ligne], 16 bis | 2026. URL : <http://revue-educatio.eu>

## Droits d'auteurs

Tous droits réservés