

Séquences à partir des pages 8-11 et 12-13

Qui décide si ces objets appartiennent au féminin ou au masculin ?

C'est vrai ça ! Qui ?! La nature ou les humains et leurs cultures ? A ton avis ?

Se poser cette question, c'est appréhender en quelles proportions la nature et la culture interviennent respectivement dans la construction du genre.

Le fait même d'envisager cette question permet de prendre conscience de ce qui nous semble évident, aller de soi – être une fille ou un garçon – et qui ne l'est peut-être pas tant que ça. C'est aussi **approfondir les raisons culturelles de la différenciation hommes-femmes** en termes de reconnaissance sociale et d'attribution des rôles. En effet, les différences de traitement des hommes et des femmes seraient-elles dues au climat, aux contraintes matérielles et physiques, aux conditions de vie ? Aborder ces différentes hypothèses, c'est envisager le genre comme une construction ayant une donnée biologique et environnementale avec des interprétations culturelles multiples, lesquelles peuvent devenir des traditions. Les pratiques transmises de génération en génération, ou simplement par la société, sont si bien incorporées depuis l'enfance qu'elles deviennent notre seconde nature. Le culturel devient ce qui va de soi c'est-à-dire le naturel. Par conséquent, **remettre en question nos évidences liées au féminin et au masculin, c'est mettre en relief nos habitudes en tant qu'elles ne sont que des habitudes**. C'est aussi permettre à chacun d'être au mieux avec son image même si elle n'est pas conforme à la norme.



DISPOSITIF PHILO : exploiter le texte il/elle

1. Lecture individuelle du texte

Pour ce texte, nous vous proposons une lecture individuelle et silencieuse dans la mesure où la répétition du il/elle n'est pas très harmonieuse oralement. La lecture seule incitera chaque fois l'enfant à se demander quel choix effectuer – il ou elle – par anticipation et rectification progressive du sens. Le déséquilibre ou la déstabilisation suscitée par le fait que le lecteur bute à pouvoir trancher une fois pour toutes entre les deux pronoms, facilitera indéniablement l'émergence de questions.

2. Cueillette de questions

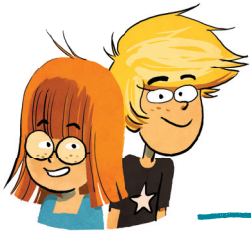
Ce moment est crucial dans la mesure où les enfants vont montrer, par leurs questions, ce qui les intéresse, ce qui fait problème pour eux. C'est la phase de problématisation qui peut aussi émerger à d'autres moments de la discussion*.

Voici les caractéristiques de ce moment particulier que constitue la cueillette de questions :

- Partir des questions des enfants et non de celles de l'adulte.
- Permettre de mettre au plus tôt les enfants dans une dynamique de recherche individuelle ou collective (2-3 enfants discutent ensemble d'une question à soumettre au groupe).

*Sur la problématisation, voir également le Dossier pédagogique n°36 p.12.





Séquences à partir des pages 8-11 et 12-13

- Offrir la possibilité de retravailler les questions (les regrouper, les généraliser, les éclaircir...).
- Permettre une prise de conscience progressive de ce qu'est une question philosophique (question de sens, ouverte, universelle, fondamentale, abstraite par opposition à une question factuelle ou technique).

Enfin, voici quelques formulations qui aident les enfants à poser des questions :

- Avez-vous des questions par rapport au texte ?
- Qu'est-ce que vous vous demandez par rapport à cette histoire ?
- Y a-t-il quelque chose que vous trouvez étrange, dérangeant, étonnant, problématique dans cette histoire ? Quoi ? Pouvez-vous poser une question à ce sujet ? Pour vous aider, vous pouvez commencer votre phrase par « Je me demande pourquoi/comment/quel(les)... »
- Y a-t-il quelque chose qui vous intrigue dans ce récit et que vous souhaiteriez aborder ? Quoi ? Pouvez-vous poser une question à ce sujet ? Pour vous aider, vous pouvez commencer votre phrase par « Je me demande pourquoi/comment/quel(les)... »
- Y a-t-il des choses que vous ne comprenez pas dans cette histoire et que vous souhaiteriez aborder ? Lesquelles ? Pouvez-vous poser une question à ce sujet ? Pour vous aider, vous pouvez commencer votre phrase par « Je me demande pourquoi/comment/quel(les)... »

Exemples de questions posées dans la classe de 6e primaire de l'école communale de Lauzelle :

- Est-ce une fille ou un garçon ?
- Pourquoi il ou elle fait ça (se raser, se maquiller) ?
- A propos de quoi doit-il ou doit-elle se décider ?

On observe que le texte étant court et développant surtout une idée – la recherche de l'identité sexuelle – il n'appelle pas pléthore de questions.

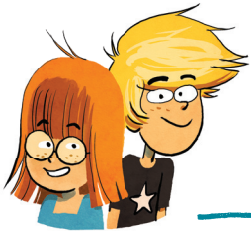
3. Le choix de la question

Après que les enfants ont posé leurs questions, il s'agit de n'en garder qu'une seule pour la discussion. Il est possible d'expérimenter avec eux différents processus de décision en groupe:

- Vote à main levée
- Vote sur un papier
- Argumentation en faveur de l'une ou l'autre question, suivie du vote entre les différentes questions défendues.

Mais plutôt que de procéder à un choix collectif, vous pouvez également leur demander si l'un ou l'autre d'entre eux aurait une idée de réponse à proposer pour une question en particulier, et démarrer la CRP* à partir de là. L'avantage de cette manière de procéder est, d'une part, d'éliminer quelques questions factuelles pour lesquelles certains enfants auraient la réponse (en se référant au texte par exemple) mais, d'autre part, de problématiser, de creuser ce qui semblait de prime abord – du moins pour celle ou celui qui avait proposé une réponse – évident, et de découvrir la richesse d'une question en apparence anodine.





Séquences à partir des pages 8-11 et 12-13

4. Démarrer une Communauté de Recherche Philosophique

Pour rappel, une Communauté de Recherche Philosophique (CRP) est une discussion de groupe au cours de laquelle les enfants construisent ensemble leurs réflexions à partir de la question choisie. Sans les influencer et sans donner son propre avis, l'animateur aide les enfants à structurer ainsi qu'à approfondir leur pensée et leur discours par le biais de questions « neutres » amenant à travailler les habiletés à penser*, lesquelles sont autant d'outils permettant de creuser la réflexion. Ainsi, si la discussion a tendance à rester dans des sphères abstraites, brassant des idées générales, l'animateur peut s'en rendre compte et approfondir ou nourrir la discussion en faisant appel à des exemples concrets pour illustrer les propos avancés ou à des contextes dans lesquels ces idées générales s'appliquent. Le rôle de l'animateur est d'être vigilant à la manière dont se construit la discussion et à percevoir les endroits où la structure a besoin d'être renforcée, soutenue, améliorée, modifiée etc. Bien évidemment, percevoir les outils utilisés par les participants (comme les exemples, les hypothèses, les analogies...) ainsi que ceux qui font défaut, demande une grande concentration et de la pratique. Mais on ne peut pas faire l'économie de la pratique et du temps qu'elle demande : c'est en forgeant qu'on devient forgeron. On ne peut pas tout maîtriser d'un coup. D'ailleurs, mener un atelier philo est par essence un processus d'expérimentation continue où l'animateur apprend toujours, où il lui est toujours possible de prendre conscience de quelque chose de neuf. Le tout est donc de s'exercer progressivement sans se décourager et sans placer la barre trop haut dès le départ.

Dans cette aventure de la pensée, l'animateur peut, pour se rassurer sur ce qu'il fait et préparer son animation, se fixer un ou deux objectifs modestes à atteindre lors de la discussion, en choisissant par exemple une ou deux habiletés à penser* à travailler avec les enfants. Il peut au préalable se questionner lui-même sur le support qu'il souhaite proposer et de là, dégager des outils pertinents à utiliser lors de la discussion. Ensuite, il peut créer à l'avance une batterie de questions propices à développer les habiletés visées.

Exemple de communauté de recherche

À partir de la question « Pourquoi il ou elle fait ça (se raser, se maquiller...) ? », voici un extrait des échanges qui ont eu lieu, suivis de leur analyse et de quelques tuyaux pour se préparer à cette CRP :

(animatrice) Alors pourquoi il ou elle fait ça ?

Pour faire comme les grands.

Pour faire comme un garçon et comme une fille.

Pour essayer de voir ce que ça donne.

Dans le texte on voit bien qu'elle observe bien ses parents.

(animatrice) Pourquoi essaierait-t-elle/il de voir ce que ça donne ?

Pour voir comment c'est d'être adulte.

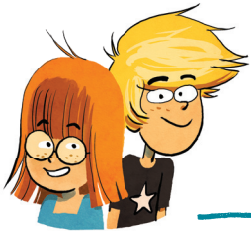
En tant qu'adulte il ne se sentirait pas bien comme garçon et essaierait de voir ce que c'est que d'être une fille.

Si c'est une fille, pour essayer de voir ce que c'est qu'être un garçon.

(animatrice) Pourquoi ferait-on ça ?

*Sur les habiletés à penser et la méthodologie de la Communauté de Recherche Philosophique, voir aussi le Dossier pédagogique n°36 p.14.





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n°40

Séquences à partir des pages 8-11 et 12-13

Pour découvrir la personnalité de l'autre.

(animatrice) Qui est étonné par ce que la personne fait dans le texte ?

Ce qui m'étonne c'est qu'il prend des choses des deux. Moi je ne ferais pas ça.

Les enfants n'ont pas besoin de se maquiller.

Ce qui est étonnant c'est de faire quelque chose qui ne sert à rien et de faire quelque chose des garçons et des filles.

Ça me paraît bizarre de voir un garçon mettre du mascara ou du rouge à lèvres. Sauf Nathan !

[rires dans la classe et regards complices]

(animatrice) Peut-on savoir pourquoi ?

Nathan s'était maquillé pour se déguiser à mon anniversaire.

Quand les garçons font du théâtre, ils doivent se maquiller.

(animatrice) Cela voudrait-il dire que ce qui est propre aux femmes ou aux hommes dépend du contexte, comme celui du théâtre par exemple ?

C'est un choix.

C'est une habitude que les filles mettent du maquillage et que les hommes se rasent

(animatrice) Mais d'où viennent ces habitudes ?

Je ne verrais pas un mec dans la rue avec du mascara, du rouge à lèvres et des talons hauts.

Les hommes ne sont pas obligés.

Certaines choses sont spécifiques pour les hommes et d'autres pour les femmes.

Les hommes ne vont certainement pas mettre ça [entendez du maquillage et des talons] mais ce sont certainement des gens qui ont décidé ça.

(animatrice) Qui pense que c'est pour une autre raison ?

C'est la nature du corps humain. Les femmes n'ont pas besoin de se raser parce qu'elles n'ont pas de poils sur les joues.

Mais certaines femmes ont de la barbe.

Il y a des garçons qui font des choses de filles et des filles qui font des choses des garçons.

Il y a des filles manquées et des garçons manqués.

[...]

Ma maman, ce n'est pas parce que c'est une femme qu'elle doit mettre du maquillage. Quand elle était petite elle jouait avec ses frères, pas à la poupée et pourtant c'est une femme.

Je ne trouve pas ça bizarre que quelqu'un mette du maquillage pour un spectacle mais dans la rue je trouve ça bizarre.

(animatrice) Pourquoi on se maquille ?

Pour se rendre plus belle ou plus beau.

(animatrice) Alors, pourquoi les filles seraient-elles plus belles avec du maquillage et pas les garçons ?

Les garçons ont d'autres manières de se rendre beau, avec du gel par exemple.

Dans l'Histoire c'était déjà comme ça.

Ma maman aussi met du gel et ce n'est pas un garçon.

Ça dépend beaucoup de la mode, si le rouge à lèvres était à la mode pour les garçons, ça ne nous étonnerait plus.

Pour le gel c'est moins bizarre que pour le maquillage.

Ma maman a les cheveux courts et elle met du gel.

Pour le moment les cheveux courts sont à la mode.

[...]

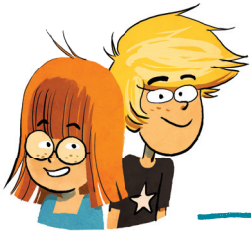
(animatrice) Quand vous avez écouté le texte, avez-vous pensé que c'était un garçon ou une fille ?

Dans le texte il cherche à trouver s'il est un homme ou une femme.

(animatrice) Comment ça se fait qu'il ne le sait pas encore ?

Quand on est petit il y a un moment où on se pose la question.





Séquences à partir des pages 8-11 et 12-13

Analyse

On constate que la discussion démarre sur une recherche de raisons, ou d'hypothèses expliquant le comportement du personnage du texte. A l'aide d'une question de l'animatrice (« Qui est étonné par ce que la personne fait dans le texte ? ») favorisant la problématisation, les enfants en viennent à cerner ce qui fait problème pour eux : mélanger les genres. De là vient ensuite l'idée de spécificités féminines (comme le maquillage) et masculines (comme se raser) et c'est au hasard d'une anecdote qui les a amusés (quand Nathan s'est maquillé) que les enfants amènent le contexte du théâtre comme permettant aux hommes de se maquiller, ce qui les conduit *de facto* à relativiser les catégories du féminin et du masculin.

On sent ensuite, dans le mouvement de leur réflexion, une oscillation permanente entre d'une part, la prise de conscience du caractère culturel ou construit du féminin-masculin (les mots « choix », « habitude », « décision », « mode » sont des indicateurs de cette prise de conscience) et d'autre part, le retour à l'évidence quasi naturelle du *comment ça doit être* (les mots « bizarre », « garçons ou filles manqué-e-s » indiquent l'écart perçu par rapport à une norme ressentie comme « naturelle »). Toutefois, l'animation se termine plutôt dans le doute puisque les enfants stipulent qu'au départ, dans la prime enfance, rien ne serait évident quant au genre.

Finalement, beaucoup d'outils sont utilisés et se mettent très rapidement en place sans qu'on s'en rende compte (ici les enfants ont fourni des exemples, des contre-exemples, des contextes, des distinctions, des hypothèses...). C'est pourquoi il est utile de préparer l'un ou l'autre de ces outils pour mieux les utiliser et les repérer quand ils se présentent, ce qui n'est pas toujours facile quand on a « le nez dans le guidon ». Cela permet également de se rassurer par rapport à la qualité et à l'exigence philosophique de son animation.

Outils : classifier, contextualiser, rechercher des implications

Pour cette CRP, nous vous proposons de mettre l'accent sur la catégorisation, la contextualisation et la recherche d'implications. Pourquoi ce choix ? Le thème de ce numéro et le texte choisi ici nous amènent d'emblée une classification : fille ou garçon, féminin ou masculin ? Ce qui invite nécessairement à s'interroger sur l'origine de cette catégorisation – naturelle ou culturelle – et donc sur son caractère absolu ou relatif à certains contextes en cherchant si cela a toujours été comme ça et si c'est comme ça partout. Une fois ces observations faites, il semble évidemment opportun de dégager les conséquences de nos manières de distinguer le féminin du masculin.

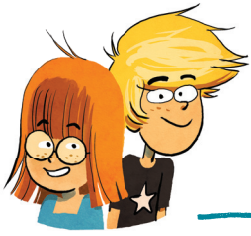
Voici en guise de préparation et d'information générale, des batteries de questions* permettant de classer et de contextualiser :

Classifier

- Présenter des catégories (féminin-masculin, nature-culture...) et chercher avec les participants des éléments qu'il serait possible d'insérer dans l'une ou l'autre des catégories.
- Pensez-vous que cela appartient à x ou à y ?
- Selon vous, entre x et y, lequel appartient à z ?
- Si nous avons x (animal à sang chaud) et y (qui allaite ses petits) pouvons-nous dire que nous avons z ?

*Les différentes batteries de questions sont reprises ou inspirées du manuel de GAGNON Mathieu, *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Laval : Les Presses de l'Université Laval, (coll. dialoguer), 2005.





Séquences à partir des pages 8-11 et 12-13

L'exercice de la page 11 constitue un moyen d'approfondir de manière plus systématique cette question de la classification filles-garçons et des raisons invoquées d'ordre naturel ou culturel*. C'est donc parce que les enfants en ont parlé qu'il est opportun d'intégrer cet exercice de manière « fluide » au sein ou dans la continuité de la discussion. Il ne faut pas se dire qu'on va le faire « quoi qu'il advienne » sans quoi vous serez peut-être obligé-e de l'amener au chausse-pied ; ce qui ne sert pas la méthode, notamment dans son enjeu de développement d'une pensée autonome.

Pour préparer cet exercice, vous pouvez vous aider des enjeux du fil rouge p.5 de ce dossier pédagogique en plus d'y réfléchir vous-même, bien entendu.

Contextualiser

- Pouvez-vous présenter une situation où ce que vous dites s'applique ?
- Connaissez-vous des situations où ce que vous dites ne s'appliquerait pas ?
- Pensez-vous que cela s'applique dans tous les cas ?
- Pouvez-vous imaginer une situation où cela ne s'appliquerait pas ?
- Pouvez-vous imaginer une situation où cela serait viable ou adéquat ?
- Pensez-vous que cette idée s'applique à cette situation ?
- Y a-t-il des raisons qui permettraient de comprendre pourquoi les gens pensaient (ou agissaient) ainsi à cette époque ?
- Selon vous, qu'est-ce qui conduit à cet événement ?

Rechercher des implications

Les jeux des pages 12-13 montrent comment le langage peut refléter ou conditionner notre perception du monde, en ce compris notre vision des hommes et des femmes. Les questions du fil rouge de ces pages – à savoir : « Si un mot n'existe pas au féminin ou au masculin, qu'est-ce que cela veut dire ? » et « Qu'est-ce que cela apporte d'avoir des mots féminins et masculins ? » – appellent à dégager les implications de nos comportements langagiers. Pourquoi ne pas proposer ces réflexions dans la continuité de la discussion si cela s'y prête bien (par exemple, si les enfants abordent la question de l'égalité hommes-femmes), pour ensuite élargir cette recherche à l'ensemble des idées sur le genre observées lors de la discussion ? La forme de l'exercice pourrait être celle donnée par la structure de phrase *Si X alors Y* :

- Si un mot n'existe pas au féminin ou au masculin alors...
- Si la langue comporte des mots masculins et féminins alors...
- Si les cheveux courts pour les femmes sont à la mode alors...
- Si c'est par habitude que les femmes se maquillent alors...
- Si les spécificités féminines et masculines dépendent de la nature du corps alors...
- Si les femmes et les hommes sont égaux en droits alors...

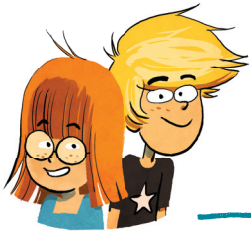
Les conséquences soulevées sont-elles importantes, fâcheuses, révélatrices ou plutôt anodines ? La force d'une idée peut parfois se dévoiler dans les conséquences qu'elle entraîne.

Si vous ne voulez pas faire un petit détour par les pages 12-13, vous pouvez également intégrer cette recherche au cas par cas dans la discussion elle-même. Voici une batterie de questions qui pourraient vous y aider :

- Es-tu en train de suggérer que... ?

*Pour des exercices de clarification des notions de « naturel » et de « culturel », voir aussi le Dossier pédagogique n°18 p. 3.





Séquences à partir des pages 8-11 et 12-13

- Que devrions-nous comprendre de cette affirmation ?
- Est-ce que penser ainsi nous amène à penser que.... ?
- Jusqu'où pourrait nous conduire une idée comme celle-là ?
- Si toutes les personnes pensaient ainsi, que pourrait-il arriver ?

5. Clôturer à l'aide des pages 4-5

Les pages 4-5 invitent à évaluer l'importance de cinq axes intervenant dans la construction du genre et donc à prendre conscience de la complexité de la formation de notre identité sexuelle : ce qu'on montre (l'expression de soi) correspond-il aux indicateurs sociaux attendus du genre, ou à ce qu'on ressent ? Notre sexe détermine-t-il nos attirances ? Comment la perception des autres peut-elle être différente de celle qu'on a de soi-même ? Est-il possible de se percevoir très féminin/masculin alors que les autres perçoivent plutôt le contraire ? Etc. Cet exercice permettra à chaque enfant de réaliser sa synthèse personnelle de ce qui se sera dit durant la discussion. Vous pouvez demander aux enfants de coller/dessiner des éléments pour chaque axe proposé en proportion avec son importance dans la construction du genre. Par exemple, un enfant pourrait dire que le plus important c'est ce qu'on montre aux autres parce que ce sont eux qui vont ensuite dire ce qu'ils pensent de nous, si on est féminin, masculin. Et donc on va montrer des choses en fonction de ce qu'on a envie d'entendre. Dans ce cas, il y aura davantage d'éléments d'expression du genre (vêtements, accessoires...) dans la réalisation.

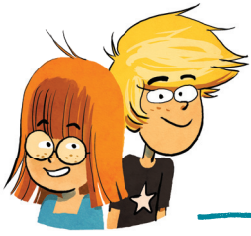
6. Au secours ! Ils ne posent pas de questions

La première chose à vous demander dans ce cas-là c'est : suis-je bien sûr-e qu'ils y arriveraient s'ils le voulaient ? Autrement dit, est-ce un problème d'intérêt ou un problème de formulation de question ?

Est-ce un problème d'intérêt ?

Dans le premier cas, il faut se dire qu'un manque d'intérêt peut ne l'être qu'en apparence car dû à un manque de compréhension. Il est peut-être alors judicieux de commencer par demander aux enfants de reformuler ce qu'il se passe dans l'histoire, ce qui vous permettra de vérifier si quelque chose d'essentiel leur a échappé. Si tel est le cas, la situation pourra se débloquer avec votre aide, et des questions pourront enfin être dégagées par les enfants. Mais il se peut également que le support proposé ne leur parle effectivement pas et dans ce cas, inutile de faire l'autruche et d'essayer à tout prix de sauver les meubles et de tirer laborieusement la discussion. Profitez plutôt de ce problème pour leur offrir un moment de méta-analyse en réfléchissant à ce qu'est un bon support pour un atelier philo : « Pouvez-vous expliquer ce qui vous déplaît dans ce texte ou pourquoi il vous indiffère ? Est-ce le sujet ? La manière dont c'est écrit ou présenté ? L'absence éventuelle de problème ? Le manque d'originalité ? L'impression de déjà vu ? Ou une autre raison ? Qu'est-ce que vous vous êtes dit suite à la lecture de ce texte ? On me prend pour un gosse ? J'en ai marre qu'on me fasse la morale ? Je m'ennuie ? Ou encore autre chose ? » Chaque raison amenée par les enfants doit ensuite être questionnée à son tour : « Ce sujet ne vous concerne-t-il pas du tout ? De quelle manière aurait-il pu vous captiver ? Pouvez-vous donner un exemple d'idée ou de présentation originale ? Qu'est-ce qui vous donne l'impression qu'on vous fait la morale ? Ou qu'on s'adresse à des petits ? Est-il possible que des





Séquences à partir des pages 8-11 et 12-13

adultes apprécient ce texte ? Pour quelles raisons pourrait-on l'apprécier ? Pouvez-vous vous rappeler d'un support qui avait bien fonctionné et pourquoi ? » Et ainsi de suite... Au fur et à mesure qu'ils s'expliquent sur leur manque d'intérêt et sur ce qui les intéresse, relevez tous les critères fournis pour les mettre par la suite dans un tableau dont ils pourront se servir lors d'autres ateliers philo, en cochant chaque fois les critères présents que le support ait fonctionné ou non. Après plusieurs ateliers, le tableau s'avérera un bon indicateur, pour eux comme pour vous, de ce qui fait la spécificité d'un texte philosophique.

Est-ce un problème de formulation de question ?

Dans le second cas, il faut bien se dire que poser une question constitue un objectif en soi et n'est pas du tout un exercice évident, surtout quand on en a perdu l'habitude. Il suffit d'écouter dans les émissions radio « les questions des auditeurs » pour se rendre compte à quel point formuler un problème précis sous la forme d'une question concise et présentant clairement ses enjeux n'est pas la compétence la mieux partagée par tous. La plupart du temps, les gens se noient dans leurs propos et affirment (un ressenti, une opinion...) plus qu'ils ne questionnent. A « l'invité » de trouver l'éventuelle question qui pourrait s'en dégager et d'y répondre avec la possibilité pour lui – involontaire mais quelques fois aussi délibérée – de ne pas rencontrer les attentes de l'auditeur... Prenez donc le temps d'apprendre à vos élèves à « voir » les problèmes, à les définir, à dégager leurs contours. En plus de la batterie de questions proposées au point 2 pour amener les enfants à se questionner, vous pouvez aussi noter au tableau les problèmes perçus par les enfants et les inviter à s'interroger à leur sujet : « est-ce que tout le monde trouve que ce problème est un problème ? Pourquoi ? Faut-il le préciser ? » Et ensuite : « qu'est-ce qu'on pourrait se demander par rapport à ce problème ? Y a-t-il des questions qui mettent ce problème en évidence ? » Les différentes propositions des enfants pourront ensuite être comparées et améliorées pour, petit à petit, cerner au mieux le problème en dégagant une belle question philosophique. Tout un programme, n'est-ce pas ?

