

**n° 22**

# ***Côté-Philo***

[www.acireph.org](http://www.acireph.org)

*Le journal de l'enseignement de la philosophie*

## **DOSSIER**

*Quelle place pour les questions féministes  
dans notre enseignement de la philosophie ?*

**Novembre 2022**

# Côté-Philo

*le journal de l'enseignement de la philosophie*

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs.

## **Pour écrire dans Côté-Philo :**

Adressez vos textes au comité de rédaction :

*email* : [contact@acireph.org](mailto:contact@acireph.org)

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision :  
acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

*Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs*

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPh**

---

*Association pour le Création d'Instituts de  
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

**Retrouvez Côté-Philo et les autres travaux de  
l'ACIREPH sur notre site :**

**[www.acireph.org](http://www.acireph.org)**

# Côté Philo

*Le journal de l'enseignement de la philosophie*

|                                              |                                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>DOSSIER</b>                               | Quelle place pour les questions féministes en classe de philosophie ?                                                                      | 3  |
| <b>PERSPECTIVES THÉORIQUES</b>               |                                                                                                                                            |    |
|                                              | Gabrielle Suchon ou le choix d'une existence sans engagement pour la pratique d'une philosophie engagée<br><b>Geneviève Guilpain</b>       | 7  |
|                                              | <i>Qu'est-ce qu'une éducation féministe ?</i> de Vanina Mozziconacci<br><b>Fanny Bernard</b>                                               | 13 |
| <b>ATELIERS SUR LES PRATIQUES DE CLASSES</b> |                                                                                                                                            |    |
|                                              | Animer un débat mouvant sur l'amour et la sexualité<br><b>Héloïse Facon</b>                                                                | 17 |
|                                              | Un colloque des philosophes sur sexe et genre<br><b>Fanny Bernard</b>                                                                      | 23 |
|                                              | Problématiser corps et genre à partir d'un photolangage<br><b>Charlie Renard</b>                                                           | 27 |
|                                              | Lire Beauvoir en HLP<br><b>Fanny Bernard</b>                                                                                               | 33 |
|                                              | « <i>Jouons-nous à être qui nous sommes ?</i> », atelier cinéma autour de <i>Tomboy</i> de Céline Sciamma<br><b>Marion Schumm</b>          | 37 |
|                                              | <i>Une séparation</i> d'Asghar Farhadi au prisme du <i>care</i><br><b>Rémy David</b>                                                       | 43 |
| <b>RETOURS SUR DES MOMENTS DES JE</b>        |                                                                                                                                            |    |
|                                              | Compte rendu de la table ronde : l'enseignement de la philosophie au prisme du sexisme et des stéréotypes de genre<br><b>Fanny Bernard</b> | 51 |
|                                              | Quand l'opinion résiste en nous : éléments supplémentaires pour une pédagogie féministe<br><b>Inès, Roxanne, Ève, Astrid</b>               | 55 |



# Quelle place pour les questions féministes dans notre enseignement de la philosophie ?

Ce numéro de *Côté-Philo* reprend sous forme de dossier le questionnement de nos *Journées d'étude* de novembre 2021.

## PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE

### Entre valeurs et problématisation

La transmission de l'égalité femmes - hommes comme valeur de la République est une priorité de l'école, qui a pourtant les plus grandes difficultés à s'en emparer, notamment dans l'enseignement de la philosophie en Terminale. Or, la philosophe qui a ouvert le champ de recherche des études féministes au niveau international, Simone De Beauvoir, n'est entrée dans notre programme officiel qu'en 2020. Le terme "féministe" vient d'un philosophe français : Charles Fourier. Pourtant, le féminisme est souvent considéré seulement comme un mouvement historique, social et politique de lutte pour l'égalité des femmes et des hommes, plutôt que comme une ressource pour la réflexion philosophique et son enseignement.

Les recherches philosophiques contemporaines ont produit de nouveaux concepts permettant de penser le problème du sexisme et de la différence sexuelle. Le genre, le patriarcat, le consentement, le *care*, le *male gaze*, la culture du viol sont des concepts tout à fait propices au questionnement des notions au programme de terminale : la nature, la justice, la liberté, le devoir, l'inconscient par exemple. Qu'en faisons-nous dans nos classes ? Comment assurer la transmission de valeurs d'égalité des genres et de liberté dans notre enseignement de la philosophie, censé être problématisé ? Comment sensibiliser les élèves aux problèmes posés par les études de genre sans confondre enseignement et militantisme ? Comment articuler le descriptif et le normatif dans nos cours auprès des élèves des voies générale et technologique ?

## Une spécificité de la philosophie ?

La thématique des inégalités de genre est davantage abordée au lycée dans une approche sociologique ou historique, en S.E.S. ou E.M.C. Cependant, notre enseignement est aussi porteur de l'esprit critique et d'une visée émancipatrice : n'est-il pas le lieu privilégié pour questionner la réalité effective de l'égalité des droits, nos catégories de pensée "homme" et "femme", et plus largement, critiquer les concepts et arguments qui facilitent encore aujourd'hui l'oppression des femmes ? Le mouvement féministe n'étant pas monolithique, la distinction sexe / genre, le travail domestique, l'écriture inclusive, par exemple, donnent lieu à des controverses. Comment s'en saisir pour faire penser les élèves, c'est-à-dire en évitant les postures moralisantes comme le supposé bien connu, déjà su, déjà pensé ?

## Lectures d'une tradition oubliée

Au-delà du champ ouvert par les études féministes depuis les années 70, rares sont les philosophes qui n'ont pas consacré une ou plusieurs pages à la différence des genres ou, à partir du XVII<sup>e</sup> siècle au moins, à la question de leur égalité. Il suffirait pour s'en convaincre de consulter les textes rassemblés, il y a plus de 20 ans déjà, dans l'anthologie critique *Les femmes de Platon à Derrida*, par Françoise Collin, Evelyne Pisier, Eleni Varikas.

Si la visée émancipatrice de l'enseignement de philosophie n'est pas un vain mot, peut-on ne pas confronter les élèves aux critiques des arguments soutenant l'éternelle soumission des femmes, le refus de leur accorder les mêmes droits qu'aux hommes, et leur naturalisation ? Est-il indifférent que les filles et garçons d'aujourd'hui découvrent que le combat pour l'égalité des sexes n'est pas né d'hier, que la différence des sexes n'est pas un donné mais une question philosophique qui a une histoire et qui se poursuit ?

La liste officielle du programme, malgré la présence de J. S. Mill et Beauvoir, reproduit pour l'essentiel l'invisibilisation des autrices (Marie de Gournay, Gabrielle Suchon, Mary Wollstonecraft, Harriet Taylor Mill, etc.) et auteurs (Poulain de la Barre, Condorcet, Fourier, Thompson, etc.) ayant traité des problématiques féministes. Leur lecture ne nous amène-t-elle pas à reconsidérer les propos sexistes des classiques bien connus (Aristote, Spinoza, Kant, Rousseau, ...) : préjugés de leur époque ou prise de position philosophique ? Que faire des thèses misogynes des philosophes en classe ? Les études féministes nous amènent également à reconsidérer les questions traditionnelles de la philosophie en se demandant si elles ne sont pas posées depuis un certain point de vue genré, et permettent ainsi de requestionner l'universel comme un donné peu évident.

## PERSPECTIVES THÉORIQUES



## **Gabrielle Suchon**

ou le choix d'une existence sans engagement pour la  
pratique d'une philosophie engagée

*Geneviève Guilpain*

### **Une philosophe singulière**

Singulière, Gabrielle Suchon<sup>1</sup> l'est à plusieurs égards.

Elle l'est déjà en raison de son statut social qu'elle a obtenu à force de ténacité et d'acharnement : elle est parvenue à se faire libérer de ses vœux religieux afin d'accéder au statut de femme indépendante, délivrée de la tutelle patriarcale - celle de l'Église et celle du mariage - double sujétion qu'elle n'a de cesse de dénoncer dans ses écrits. La condition de femme vivant dans le célibat est de loin celle qui lui a paru la plus propice à l'exercice de la philosophie.

L'objectif de toute sa vie fut en effet de jouir de la liberté, valeur suprême, l'autorisant à disposer de son temps et à exprimer publiquement ses convictions. Elle consacre donc ce loisir à la lecture et l'écriture philosophique durant les dernières années de sa vie ainsi qu'à la revendication des droits des femmes, bel exemple d'un engagement infailible de sa part.

Singulière elle l'est également car, à la différence de demoiselles savantes de l'époque moderne, elle ne bénéficie d'aucun soutien masculin<sup>2</sup>. On ne lui connaît pas d'interlocuteur prestigieux. Elle n'entretient pas une relation d'héloïsomorphisme<sup>3</sup>, ce qui certes la soustrait à toute allégeance mais la place aussi dans une position sinon vulnérable, du moins solitaire.

Singulière car autodidacte : elle vient d'un milieu de petite noblesse et on ne sait comment elle s'est constitué sa culture philosophique et même à certains égards théologiques, au regard de la pauvreté des bibliothèques conventuelles qu'elle a fréquentées.

Singulière enfin car son œuvre est conséquente et bien conservée.

---

<sup>1</sup> 1631-1703

<sup>2</sup> C'est le cas par exemple d'Anne-Marie de Schurman et de son correspondant Rivet (1607 -1678), et quelques décennies avant, de Marie de Gournay (1565-1645) fille d'alliance de Montaigne.

<sup>3</sup> Terme utilisé par Elsa Dorlin, *L'évidence de l'égalité des sexes*, (l'Harmattan, 2000, p.43) qui désigne la relation d'amour pour la philosophie médiatisée par la passion amoureuse pour un homme, analysée initialement par Michelle Le Doeuff, *L'imaginaire philosophique* (Payot, 1980).

Si elle partage avec nombre de femmes philosophes la solitude, l'autodidaxie<sup>1</sup>, le combat contre les préjugés sexistes et la phallocratie philosophique, qui ont perduré durant des siècles et dont les effets sont encore tangibles, son parcours en est à la fois un exemple emblématique et en même temps exceptionnel puisqu'en dépit de ces obstacles et à la différence de nombreuses autres femmes dont la trajectoire fut enrayée, elle est parvenue à écrire une œuvre de philosophe et sa vie est l'histoire d'une émancipation réussie.

## Une audacieuse liberté de penser

Cette absence de concession fut de sa part un choix audacieux et pertinent qui lui a permis de construire librement son parcours de philosophe à l'instar de sa trajectoire existentielle. De même qu'elle s'est employée à se délivrer de toute autorité masculine, de même elle ne prête pas une allégeance aveugle aux auteurs qu'elle convoque. Elle fait le pari de construire sa propre œuvre, sans s'inscrire expressément dans une filiation.

Elle a lu Aristote, Platon, les philosophes de l'Antiquité, les historiens grecs et romains et une somme impressionnante de docteurs de l'Église, des commentateurs de textes religieux ainsi que les modernes, notamment les cartésiens<sup>2</sup>, mais les citations nombreuses qui ponctuent son œuvre ne doivent pas être considérées comme un recours à des arguments d'autorité. Ceux-ci n'ont aucune valeur s'ils ne s'accompagnent pas d'arguments et d'exemples. Ce triptyque caractérise son raisonnement :

« La vérité est le trésor des esprits, et pour grands qu'ils puissent être, ils ne sauraient jamais faire une recherche plus utile et plus nécessaire que celle qui est appuyée sur des raisons fortes et convaincantes, des autorités doctes et persuasives, et des exemples si éclatants qu'ils ne sauraient être obscurcis par les nuages de la calomnie.<sup>3</sup> »

Elle construit un étiage de propos qui corroborent son argumentation dans le but de détruire les objections et préjugés de ses lecteurs. Toutes les pensées, exemples et références qu'elle entrelace servent de contrepois à la fragilité sophistique des lecteurs mal intentionnés et autres censeurs.

Cette stratégie discursive, loin d'être une façon de se déresponsabiliser, montre l'inanité des préjugés qui servent d'objections. Plus subtilement encore, elle se fait un jeu de convoquer les objections qu'on pourrait lui faire, elles-mêmes appuyées sur l'autorité textuelle, pour les faire entrer en dissonance avec sa propre interprétation des textes.

Car, en dernier lieu ce n'est pas à la parole d'un philosophe qu'on doit se fier mais à sa propre raison, ou encore à son esprit bien réglé. Celui qui a recours tantôt à Saint Thomas ou Saint Augustin pour décider de la valeur d'une position

---

<sup>1</sup> Guilpain, G., « Comment les femmes entrent-elles dans la culture philosophique ? », *Mag philo*, février 201. En ligne : <http://www.cndp.fr/magphilo//index.php?id=166>

<sup>2</sup> Allusions à son contemporain Poullain de la Barre

<sup>3</sup> Gabrielle Suchon, *Du célibat volontaire*, 1700, éd. Indigo & côté-femmes, 1994, Avertissement, p.21.

est semblable en tout point à ceux qui sont dans le rejet ou l'assentiment systématique d'une opinion, également ballottés entre des extrêmes et incapables de vérité car dépourvus du seul critère valable.

## Un féminisme affirmé

Certes, Gabrielle Suchon n'inaugure pas un mouvement collectif de revendications de droits des femmes. Évoquer *stricto sensu* un féminisme avant le XIX<sup>ème</sup> siècle est anachronique. Néanmoins si on entend par ce terme l'exigence d'une égalité de droit en tout point identique entre femmes et hommes, alors cette philosophe s'inscrit bien dans le courant des philosophies de l'égalité auquel on peut rattacher Poullain de la Barre mais aussi les demoiselles savantes précitées<sup>1</sup>. A la différence de ces dernières, elle ne se limite pas à réclamer le droit à l'éducation.

En outre, ses exigences s'ancrent dans un raisonnement logique ; elles ne sont pas le premier mais le dernier terme d'une démonstration implacable. En fait la trame logique de la philosophe est toujours la même : elle est simple et en même temps très efficace : elle montre le caractère nécessaire et inaliénable de ces trois biens que sont la liberté, le savoir et l'autorité, qu'elle qualifie de droits naturels, pour en déduire l'injustice faite à celles et ceux qui en sont privé.e.s car aucune raison ne justifie qu'on interdise l'accès à des biens aussi incontestables. C'est donc par l'application d'une loi strictement logique que la philosophie rencontre nécessairement la question du traitement inégalitaire des sexes : elle est la conséquence d'une réflexion plus générale.

Gabrielle Suchon démontre qu'en développant une analyse des concepts de liberté, d'égalité, de pouvoir, on ne peut que se confronter à la condition sexuée de l'humanité ; nous savons, dit-elle, que la liberté est notre plus grand bien ; mais femmes et hommes en jouissent-ils également ? Force est de répondre par la négative et d'en explorer les raisons.

Certains pourraient arguer qu'il s'agit d'un simple artifice d'exposition afin de ne pas importuner le lecteur en évoquant frontalement la question des femmes mais cette stratégie n'est pas la seule explication. Il s'agit de penser en philosophe logicienne<sup>2</sup> la condition de l'être humain et d'adopter une démarche déductive qui révèle avec une efficacité redoutable que l'inégalité entre les sexes n'est pas seulement un scandale moral mais une aberration de la raison logique.

On retrouve cette modalité de raisonnement dans quasiment tous ses ouvrages<sup>3</sup>, ce qui interdit de réduire son œuvre à un simple plaidoyer sur l'égalité entre hommes et femmes ; cette approche se distingue aussi des textes écrits au siècle précédent qu'on regroupe sous l'appellation de la « Querelle des femmes » dans lesquels il s'agit de se livrer à une défense des femmes contre les qualités et privilèges masculins dans un jeu de miroir (exemple, contre-exemple, argument

---

<sup>1</sup> Dorlin, E. *L'évidence de l'égalité des sexes*, l'Harmattan, 2000.

<sup>2</sup> Suchon adopte le nom d'emprunt épïcène d'Aristophile, montrant ainsi son accointance avec le logicien.

<sup>3</sup> Notamment le *Traité de la morale et de la politique*, 1693.

contre-argument) ou en ayant recours à un panégyrique (les femmes illustres) ou encore un argumentaire en faveur de la supériorité des femmes<sup>1</sup>.

## Les multiples visages de la liberté

Gabrielle Suchon développe ce concept dans toutes ses dimensions et en fait la clé de voute d'un droit original auquel elle consacre son œuvre : le droit au célibat volontaire ou encore le droit à « une vie sans engagement ». Tel est le titre de cet étonnant ouvrage<sup>2</sup> qui manifeste l'intelligence avec laquelle elle fait usage de la philosophie pour défendre une position sociale, morale, politique mais aussi ontologique : le célibat n'est pas une situation sociale parmi d'autres mais il est l'expression du caractère foncièrement inaliénable de l'individu qui possède le droit fondamental de disposer de son corps et de sa pensée : or les femmes en sont systématiquement privées. Elles sont en effet prisonnières d'une alternative abusive : le mariage ou le couvent. La liberté consiste justement à en dénoncer les termes mêmes et le principe. En effet, le législateur abuse du langage et du pouvoir pour faire accroire aux femmes que dans ces conditions elles exercent leur liberté. De façon très fine, Suchon prend en défaut la loi au nom du principe de non-contradiction : offrir le choix suppose qu'on admette la possibilité d'un double refus. Il faut donc envisager un tiers parti qui est laissé intentionnellement dans l'ombre, dans le silence de la loi qui ne l'interdit pas expressément-elle ne le peut- mais laisse le soin à la coutume de le discréditer en sorte que la plupart des femmes ne s'autorisent pas à embrasser cette voie, qui serait pourtant celle de l'affirmation de leur liberté<sup>3</sup>. Ainsi Suchon met également à jour les mécanismes d'oppression sociale qui s'exercent sur les femmes, en dépit des lois : préjugés, suspicion, normes... Savoir les identifier et y résister suppose une grande constance : « [seules les] âmes constantes sont capables d'être au milieu du monde sans prendre part à ses coutumes et sans suivre ses maximes.<sup>4</sup> »

Cette troisième voie inaugure un usage fécond de la liberté car celle-ci est bien création, invention de nouveaux possibles, ce que Suchon a choisi pour elle-même : bel exemple d'une mise en cohérence de ses principes et de ses actes ; car il s'agit de vivre conformément à ce que l'on pense et penser ce que l'on vit.

Cette position de « non-engagement », qu'adopte la célibataire est un choix positif et non par défaut ; il devient le creuset de tous les possibles et notamment d'un réel engagement en faveur d'une vie dédiée à la philosophie. « L'engagement est une obligation étroite de demeurer toujours dans une même condition et dans l'exercice permanent de certains devoirs et manière de vivre dont on ne peut jamais se dispenser.<sup>5</sup> »

---

<sup>1</sup> Timmermans L., *L'accès des femmes à la culture sous l'Ancien Régime*, Champion, 2005.

Viennot, E., *La querelle des femmes ou « N'en parlons plus »*, éd. Ixe, 2020.

<sup>2</sup> *Du célibat volontaire ou la vie sans engagement*, 1700.

<sup>3</sup> Pour l'analyse plus précise de démonstration suchonienne, Guilpain, G., *Les célibataires, des femmes singulières*, l'Harmattan, 2012.

<sup>4</sup> Suchon, *op.cit.*, Livre Premier, chap. XXIII, p.129.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 27.

*Gabrielle Suchon, le choix d'une existence sans engagement...*

Ainsi avec Suchon, le célibat accède au statut de concept philosophique inédit désignant une situation privilégiée sur le plan politique et existentiel.

## **De l'intérêt de faire étudier Gabrielle Suchon aux lycéen.ne.s**

Il est rare de disposer d'une œuvre conséquente écrite par une philosophe avant le XIX<sup>ème</sup> siècle. L'œuvre de Gabrielle Suchon est non seulement disponible à la BNF mais partiellement éditée ; il est donc possible de proposer de larges extraits permettant de montrer comment se développe une pensée morale et politique cohérente.

On peut examiner comment Suchon fait patiemment et rigoureusement entrer dans l'ordre du raisonnement et de la démonstration logique une question qu'aujourd'hui encore on a bien de la difficulté à arracher au jeu des passions sociales et politiques : celle de l'égalité des sexes.

Il peut être pertinent de montrer comment Gabrielle Suchon élabore une approche philosophique d'une condition sociale qui n'est jamais abordée sous cet angle ; à cet égard on trouve dans ses textes une analyse des concepts de normes, de lois, de contrainte et de désobéissance, de liberté, de pouvoir, d'égalité ; on aura intérêt à confronter certains textes aux analyses menées aujourd'hui sur la notion de consentement<sup>1</sup>.

On permettra ainsi aux élèves de découvrir une femme philosophe ayant réfléchi il y a plus de trois siècles aux conditions sociales, économiques, politiques, intellectuelles et psychiques de l'autonomie des femmes, bien avant Simone de Beauvoir ou Virginia Woolf : comment combattre les préjugés et les normes sociales et genrées ? Quel pouvoir de résistance détiennent des personnes dominées ? Comment peuvent-elles exercer leur capacité de penser, de critiquer, de résister et revendiquer leurs droits en inventant des voies nouvelles ? Ce sont là des questions d'actualité qui ne peut échapper à des adolescent.e.s et qui permettra également d'aborder les problématiques relatives à l'histoire des femmes et de la philosophie.

**Geneviève Guilpain**

**Professeure de philosophie et formatrice à l'INSPE de Creteil-UPEC**

Publications :

*Les célibataires, des femmes singulières*, L'Harmattan, 2012

*Regards croisés sur l'enseignement de la philosophie*, CRDP, 2005 (coll.)

*Philosopher, tous capables*, Chronique sociale, 2005, (coll.)

---

<sup>1</sup> Citons entre autres les analyses de l'anthropologue Nicole-Claude Mathieu, « Quand céder n'est pas consentir », (*L'anatomie politique*, Côté-femmes, 1991), et plus récemment, celles des philosophes Manon Garcia (*On ne naît pas soumise, on le devient*, Flammarion, 2018) et Clotilde Leguil (*Céder n'est pas consentir*, PUF, 2021).



Vanina Mozziconacci  
*Qu'est-ce qu'une éducation féministe ?*

Compte rendu de lecture  
**Fanny Bernard**

Vanina Mozziconacci qui avait fait une conférence sur le consentement en cours de philosophie aux journées d'études a publié sa thèse aux éditions de la Sorbonne. Elle y questionne la place de l'éducation dans la lutte féministe dans une perspective philosophique : est-elle un levier fondamental pour l'émancipation ou un symptôme de la domination sexiste ?

Reprenant la chronologie du mouvement féministe, la philosophe montre les tensions et problèmes qui parcourent les discours des militantes, pédagogues et théoriciennes féministes de chaque époque. Un changement des contenus d'enseignement suffit-il à une transformation féministe de la société ? L'éducation n'échappe pas au dilemme (peut-être faux) entre universalisme et différencialisme. Ne faut-il pas également révolutionner les pratiques pédagogiques pour atteindre l'égalité ? Toute la difficulté est de penser une pédagogie révolutionnaire au sein d'une institution (scolaire) qui précède les sujets. Que faire des relations de pouvoir inhérentes à la situation d'enseignement ?

L'autrice analyse les pratiques créatives de collègues, notamment aux Etats-Unis, qui tentent de faire de la classe un véritable lieu de conscientisation. Mais la nécessité de penser l'éducation des femmes n'occulte-t-elle pas la construction viriliste des hommes ? Le risque des pédagogies post-structuralistes est de prôner la déconstruction sans penser la reconstruction. La philosophe conclut sur la nécessité de penser une transformation institutionnelle qui implique la réorganisation du travail reproductif, à la lumière des politiques du care : l'utopie permet de penser la situation sans identités figées dans des modèles. Comment inventer des institutions démocratiques et utopiques du care ?

Vanina Mozziconacci rappelle l'importance de remettre l'éducation à sa place : il s'agit d'une action parmi d'autres dans la lutte féministe. On la remercie d'amener au lectorat français de nombreux corpus anglophones stimulants pour sortir des polémiques stériles qui prennent parfois toute la place en France.

Vanina Mozziconacci, *Qu'est-ce qu'une éducation féministe ? Égalité, émancipation, utopie*, Paris, éditions de la Sorbonne, 2022, 416 p.



## ATELIERS SUR LES PRATIQUES DE CLASSES



# Animer un débat mouvant sur l'amour et la sexualité

*Héloïse Facon*

## Présentation

Cette activité s'inspire du jeu de cartes *Ado Sexo*<sup>1</sup>. Elle a pour objectifs de favoriser l'émancipation des élèves, d'encourager le dialogue et de déconstruire les préjugés sexistes. Elle peut s'inscrire dans le cadre d'un cours sur la justice.

Le débat mouvant « consiste à soumettre une proposition à un groupe, puis à demander aux participants de prendre physiquement position pour ou contre elle, en allant d'un côté ou de l'autre de la salle, correspondant à l'affirmation ou à la négation »<sup>2</sup>.

Je conseille d'accompagner le débat d'une formation sur les violences sexistes et sexuelles, qui peut avoir lieu avant ou après. On peut consacrer une heure au débat et une heure à la formation.

Comme l'a suggéré une collègue lors de l'atelier, il est préférable d'animer cette activité à deux, si possible avec une personne formée à ces questions : infirmier·e, psychologue, éducateur·ice, membre d'une association féministe... L'activité peut alors être considérée comme une séance d'éducation à la sexualité<sup>3</sup>.

## Déroulement

Les élèves déplacent les tables et les chaises au fond de la salle ou sur les côtés, afin de pouvoir rester debout et se déplacer. L'enseignant·e présente les principes du débat mouvant : échanger des arguments construits, écouter la parole des autres, être capable de changer d'avis. Ce n'est pas une joute, il n'y a pas de gagnant·e.

---

<sup>1</sup> Utilisé notamment par l'association Dans le genre égales, dans le cadre de débats mouvants. Cf. le guide pédagogique d'*Ado Sexo* : [www.pipsa.be/outils/detail-479451588/ado-sexo-quelles-infos.html#](http://www.pipsa.be/outils/detail-479451588/ado-sexo-quelles-infos.html#)

<sup>2</sup> Cf. le Réseau Canopé : [www.reseau-canope.fr/?id=4632](http://www.reseau-canope.fr/?id=4632)

<sup>3</sup> D'après une enquête menée par le collectif *Nous Toutes*, ces séances, bien qu'obligatoires, sont très peu réalisées. Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, publié par *Mediapart*, dresse le même constat : « moins de 15 % des élèves bénéficient de trois séances d'EAS [éducation à la sexualité] pendant l'année scolaire en école et au lycée (respectivement moins de 20 % en collège). » (« Éducation à la sexualité : Mediapart révèle un rapport d'inspection enterré par Blanquer »).

L'enseignant·e écrit au tableau une idée reçue, par exemple : « c'est toujours à l'homme de faire le premier pas », « quand une femme s'habille sexy, c'est pour provoquer les hommes », « dans un couple, il faut avoir des rapports sexuels ». Les élèves qui sont d'accord avec la phrase se mettent d'un côté de la salle, les élèves qui ne sont pas d'accord se mettent de l'autre côté. On peut proposer de former un troisième groupe qui n'a pas encore d'avis, ou qui défend une position plus nuancée. Comme l'a observé une collègue, cette possibilité présente l'avantage de protéger l'intimité des élèves qui ne souhaitent pas prendre position publiquement sur ces sujets sensibles. Il faut également respecter le silence de ceux qui ne veulent pas prendre la parole. Une fois les groupes formés, les élèves donnent des arguments pour justifier leur position, et changent de côté s'ils sont convaincu·es par les arguments de l'autre groupe.

L'enseignant·e distribue la parole, intervient en cas de propos insultants ou discriminatoires, veille à ce que la parole soit bien répartie entre les filles et les garçons, pose des questions si un argument patriarcal ne suscite aucune réaction, et invite les élèves à remettre en cause l'hétéronormativité de la phrase soumise à la discussion. Par exemple, si c'est à l'homme de faire le premier pas, que se passe-t-il si une femme veut séduire une femme ou si un homme veut séduire un homme ?

Pour éviter que certain·es élèves restent toujours du même côté, l'enseignant·e peut aussi proposer à la discussion des affirmations féministes, comme « la contraception concerne autant les hommes que les femmes », ou des affirmations qui n'opposent pas de manière caricaturale un groupe patriarcal et un groupe féministe, comme « le couple ne peut pas échapper aux rapports de domination », « aimer nous rend plus faibles »<sup>1</sup>.

En une heure, on peut faire réfléchir les élèves à trois ou quatre phrases. Un·e élève est chargé·e de prendre des notes et de faire un bilan à la séance suivante.

## Exemple de bilan d'un débat mouvant

### **« C'est toujours à l'homme de faire le premier pas »**

Les élèves d'accord avec cette phrase évoquent la tradition et l'habitude, et donnent l'exemple du mariage : il serait « ridicule » qu'une femme demande en mariage son compagnon. Une élève leur répond que ce point de vue est inégalitaire. Il limite le choix des femmes et leur liberté amoureuse : elles ne peuvent que répondre au désir des hommes. Le jeu de séduction doit être réciproque.

---

<sup>1</sup> Avant ou après un débat sur cette phrase, on peut demander aux élèves de hiérarchiser différentes valeurs, dont l'amour, puis questionner l'asymétrie entre le classement des filles et celui des garçons. Les filles ont tendance à donner la priorité à l'amour, et les garçons à le dévaloriser, parce qu'ils l'associent à la vulnérabilité et à la féminité (Cf. Simone de Beauvoir, *Le Deuxième Sexe*, II, ch. 12, "L'amoureuse", et Mona Chollet, *Réinventer l'amour*, ch. 3, "Les gardiennes du temple. L'amour, une affaire de femmes ?").

Selon plusieurs garçons, « il faut casser les codes ». Un élève affirme qu'il est plus difficile pour les filles de faire le premier pas : elles sont davantage affectées par les refus, parce qu'elles s'évaluent principalement à travers le regard masculin. Les garçons ont d'autres sources de valorisation. Une élève remarque que cette phrase suppose un homme hétérosexuel.

**« Quand une femme s'habille sexy, c'est pour provoquer les hommes »**

Les élèves évoquent le rôle social du vêtement, et donnent l'exemple des vêtements de marque. Est-ce qu'on s'habille pour soi ou pour les autres ? Pendant le confinement, on faisait moins attention à son apparence, ce qui montre que lorsqu'on sort, on s'habille en fonction du regard des autres. Cependant, une élève objecte qu'on peut vouloir être belle et mettre son corps en valeur, sans chercher à « provoquer ». Une autre élève lui répond que si une femme s'habille sexy, sort dans la rue en pleine nuit et se fait agresser, elle est en partie responsable de son agression, car « elle avait conscience des risques ». Cela révolte plusieurs élèves, qui refusent le blâme de la victime et affirment que le seul coupable, c'est l'agresseur.

**« On ne peut pas s'arrêter au milieu d'un rapport sexuel »**

Une élève évoque le devoir conjugal : d'après elle, il faut faire plaisir à son partenaire, donc se forcer si nécessaire. Un élève ajoute qu'il y a un « contrat » implicite dans un rapport sexuel : quand on commence, on s'engage à aller jusqu'au bout<sup>1</sup>. Une élève lui répond qu'il a lui-même changé d'avis pendant le débat, puisqu'il avait d'abord dit qu'il n'interviendrait pas, donc il pourrait aussi changer d'avis pendant un rapport sexuel. Une autre élève rappelle que le devoir conjugal n'a pas d'existence juridique et qu'on peut retirer son consentement à tout moment. Elle évoque le viol conjugal : imposer à un·e partenaire de poursuivre un rapport alors qu'il·elle veut l'arrêter, c'est un viol. Les garçons ayant tendance à s'identifier au partenaire qui veut poursuivre le rapport, elle les invite à se mettre à la place de la personne qui veut l'arrêter. Un élève finit par admettre qu'un·e des partenaires peut décider d'arrêter le rapport, mais à condition de donner une explication. Plusieurs filles protestent : elles n'ont pas à se justifier. Une élève préfère le terme « relation » au terme « rapport ». Une relation sexuelle est un échange entre deux personnes qui se soucient non seulement du consentement, mais aussi du désir et du plaisir de l'autre.

---

<sup>1</sup> En réalité, comme l'a expliqué Vanina Mozziconacci pendant sa conférence-débat sur le consentement (en s'appuyant sur le livre de Manon Garcia, *La conversation des sexes*), le consentement sexuel ne peut pas être pensé sur un modèle contractuel, puisqu'on peut changer d'avis à tout moment.

## Formation

J'ai réuni différentes ressources (vidéos, quiz, textes de Simone de Beauvoir, Elsa Dorlin, Colette Guillaumin, bell hooks, Eva Illouz, Catharine A. MacKinnon, John Stoltenberg, Monique Wittig...). Disponible en ligne :

[www.enseignerlaphilosophie.fr/epha/un-debat-sur-les-violences-sexistes-et-sexuelles/](http://www.enseignerlaphilosophie.fr/epha/un-debat-sur-les-violences-sexistes-et-sexuelles/)

On peut commencer par donner des chiffres et des définitions, puis expliquer aux élèves en quoi consiste la culture du viol<sup>1</sup>, et / ou les inviter à réfléchir à la notion de consentement et à ses limites<sup>2</sup>.

Voici des exemples de textes que l'on peut étudier en classe :

Sous le pull-over, sous la blouse, les seins s'étalent et ce corps que la petite fille confondait avec soi lui apparaît comme chair ; c'est un objet que les autres regardent et voient. 'Pendant deux ans j'ai porté des pèlerines pour cacher ma poitrine tant j'en avais honte', m'a dit une femme. (...) 'A treize ans, je me promenais, jambes nues, en robe courte', m'a dit une autre femme. 'Un homme a fait en ricanant une réflexion sur mes gros mollets. Le lendemain, maman m'a fait porter des bas et allonger ma jupe : mais je n'oublierai jamais le choc ressenti soudain à me *voir vue*'. La fillette sent que son corps lui échappe, il n'est plus la claire expression de son individualité ; il lui devient étranger ; et, au même moment, elle est saisie par autrui comme une chose : dans la rue, on la suit des yeux, on commente son anatomie ; elle voudrait se rendre invisible ; elle a peur de devenir chair et peur de montrer sa chair.

Simone de Beauvoir, *Le Deuxième Sexe*, II, Folio Essais, p. 63-64<sup>3</sup>

Même en figuration, vous remarquerez, si la scène se passe dans une boîte de striptease ou un bordel, vous verrez toujours passer des silhouettes noires... parce que l'Inconscient Collectif (toujours lui) est persuadé que la femme noire est hyper-sexuée, lubrique et ludique, libre sexuellement. Le corps de la femme noire est un éternel fantasme. À moi donc tous les rôles

---

<sup>1</sup> Cf. Valérie Rey-Robert, *Une culture du viol à la française*, la vidéo de Pop Culture Detective, "Predatory Romance in Harrison Ford Movies" et le Tumblr "Headless Women of Hollywood".

<sup>2</sup> Cette notion suppose que l'homme est à l'initiative du rapport sexuel et que la femme ne fait que consentir à sa demande, selon le principe de division masculin - actif / féminin - passif : « Man fucks woman ; subject verb object » (Catharine A. MacKinnon, *Toward a Feminist Theory of the State*). De plus, elle invisibilise la hiérarchie de genre qui fait qu'un homme peut contraindre une femme à dire « oui ». Les femmes subissent des pressions sociétales et masculines pour être disponibles sexuellement. Ainsi, une femme peut consentir à un rapport sexuel qu'elle ne désire pas. Cf. Catherine Le Magueresse, *Les pièges du consentement*.

<sup>3</sup> Je recommande les analyses de cet extrait par Manon Garcia dans *On ne naît pas soumise, on le devient* (ch. 7, "Le corps objet de la femme soumise", section "Le corps est un objet avant même d'être vécu").

de maîtresses, coups d'un soir, voisines tentatrices, go-go danseuses, charmeuses de serpents et dompteuses de fauves... Dans les didascalies, d'ailleurs, les personnages qu'on me propose seront souvent qualifiés de « féline », « au port de gazelle » et « démarche de panthère ».

Sara Martins, *Noire n'est pas mon métier*, essai collectif initié par Aïssa Maïga, Seuil, p. 74

## Difficultés

Plusieurs difficultés et questions ont été soulevées lors de l'atelier.

D'autres outils peuvent paraître plus adaptés pour aborder en classe la question des violences sexistes et sexuelles, en particulier le théâtre de l'opprimé·e, qui oriente la réflexion vers la lutte contre les injustices, ou la discussion libre, qui se rapproche d'un groupe de parole<sup>1</sup>.

Par ailleurs, faut-il soumettre à la discussion des phrases portant sur la transidentité et l'homosexualité ? Si on ne formule pas de phrases sur ces sujets, on risque d'invisibiliser une partie des élèves, et si on le fait, on risque d'inciter certain·es élèves à tenir des propos homophobes ou transphobes<sup>2</sup>.

Des collègues ont proposé les phrases suivantes : « dans un couple homosexuel, il y en a un·e qui fait l'homme et un·e qui fait la femme » et « il n'y a pas besoin d'être opéré·e pour changer d'identité de genre ». La première phrase invite à interroger la manière dont les normes de genre influencent notre perception de l'homosexualité, et à se demander dans quelle mesure les couples homosexuels échappent au patriarcat et aux rapports de domination<sup>3</sup>. La deuxième phrase permet de remettre en question une idée reçue - toutes les personnes transgenres ne souhaitent pas modifier leur corps - et de rappeler l'évolution de la loi française : depuis 2016, elles n'ont plus besoin d'avoir été opérées et stérilisées pour changer de sexe à l'état civil, mais elles doivent encore passer devant un·e juge.

---

<sup>1</sup> Après avoir montré différentes ressources, l'enseignant·e se met en retrait ou se place au même niveau que les élèves. Une élève est chargée de distribuer la parole. Ce type de dispositif, en demi-groupe et dans une classe non-mixte, ou presque, favorise la libération de la parole et permet des échanges plus sereins que le débat mouvant.

<sup>2</sup> Les élèves homophobes ou transphobes font souvent appel à la nature : « ce n'est pas naturel ». On peut déconstruire cet argument de plusieurs manières. Tout d'abord, l'homosexualité existe aussi dans le règne animal (chez 450 des 1500 espèces étudiées par le biologiste Bruce Bagemihl dans son livre *Biological Exuberance*), tout comme le changement de sexe (hermaphrodisme successif) ou de genre (Cf. Frans de Waal, *Différents : Le genre vu par un primatologue*). Par ailleurs, l'être humain est un être culturel : la plupart de nos actions n'ont rien de « naturel ». Enfin, l'hétérosexualité et l'identité de genre sont des normes sociales très puissantes (Cf. Monique Wittig, "On ne naît pas femme").

<sup>3</sup> D'après Audre Lorde, « la distinction entre les « mamans » et les « papas » jouait un rôle essentiel dans les relations entre lesbiennes au Bagatelle ». Elle a un regard critique sur ces « jeux de rôles ». « Je n'étais pas assez mignonne ni assez passive pour jouer les *femmes*, et pas assez dure ni assez méchante pour jouer les *butches*. On m'évitait » (*Zami : une nouvelle façon d'écrire mon nom*, Mamamélis, p. 292 et 296). Cf. aussi Paul B. Preciado, "L'hétérosexualité est dangereuse."

L'espace de la formation ou d'un cours « classique » peut sembler plus adapté pour déconstruire les normes de genre et de sexualité. Par exemple, on peut montrer des extraits du film *Les Amours imaginaires* de Xavier Dolan pour illustrer la cristallisation amoureuse (Stendhal) ou le désir mimétique (René Girard). Quand je présente la situation initiale - « Francis et Marie sont amoureux du même garçon, Nicolas », certains élèves, légèrement affolés, me demandent si Francis est une fille. Les extraits visionnés<sup>1</sup> permettent ensuite de créer une forte empathie avec le personnage homosexuel. Par ailleurs, certains passages de l'autobiographie d'Audre Lorde offrent une belle illustration du mythe d'Aristophane, tout en présentant l'homosexualité de manière positive et non dramatique : « On aurait dit que nous n'avions jamais assez de temps pour parler, pour nous raconter, pour partager toutes les parties de nous-mêmes qui avaient existé avant notre rencontre. (...) S'endormir et se réveiller, jour après jour, auprès d'une femme ; rester couchées dans les bras l'une de l'autre et somnoler vaguement ; être ensemble - non pas un plaisir volé, furtif, ou encore rare et fou, mais tel le soleil, une lumière qui éclaire jour après jour le cours de notre vie quotidienne. Je découvrais toutes les façons qu'a l'amour de se glisser dans nos vies quand deux êtres existent de près, quand deux femmes se rencontrent. »<sup>2</sup>

Héloïse Facon, TZR, Créteil

---

<sup>1</sup> En particulier, 42 :15-44 :40 (disponible sur youtube) et 1:16:20-1:23:39.

<sup>2</sup> *Zami*, p. 274. Voici d'autres suggestions : dans le cours sur les pouvoirs de la parole, on peut étudier les discours de Christiane Taubira à l'Assemblée nationale sur le mariage pour tou·tes, ainsi que le travail des orthophonistes qui accompagnent les personnes trans dans la recherche de leur identité vocale, ce qui permet de questionner le lien entre voix et genre et de montrer la dimension culturelle de la voix (Cf. Marina Yaguello, *Les mots et les femmes*). Dans un cours sur la nature, on peut critiquer l'idéologie naturaliste en étudiant des extraits de documentaires ou de films qui portent sur la transidentité (*Trans, c'est mon genre*, *Petite fille*, *Girl*, *Tomboy*, *Lawrence Anyways*, *The Danish Girl*...).

## **Un colloque des philosophes sur sexe et genre**

Compte-rendu d'un atelier aux Journées d'Études de l'Acireph

**Fanny Bernard**

L'atelier proposé visait à réfléchir à la façon de faire un cours sur sexe et genre ainsi qu'aux différentes manières d'organiser un colloque des philosophes en classe. J'ai présenté une séquence réalisée en totalité en terminale littéraire afin de montrer comment on peut aborder frontalement la question : "la différence des sexes est-elle naturelle ou culturelle ?" Dans l'ancien programme, cette séquence m'avait permis de traiter les notions de culture, de liberté, de justice et les repères identité / égalité / différence, essentiel / accidentel, espèce / genre / individu, universel / général / particulier / singulier. Cependant, cette séquence est tout à fait adaptée au nouveau programme où figurent la notion de nature et les mêmes repères.

### **L'introduction au colloque**

L'intérêt de la démarche du colloque des philosophes pour une telle question philosophique est d'amener les élèves à comprendre et défendre une thèse qui n'est pas nécessairement la leur. Des collègues ont souligné lors de l'atelier que, selon les classes, les élèves peuvent être très conscientisé·e·s sur cette question ou, au contraire, n'avoir jamais remis en cause l'idée de naturalité : le concept de "genre" peut faire partie du vocabulaire de certain·e·s comme il peut être inconnu ou mal compris d'autres, notamment à cause des polémiques dans l'actualité sur l'inexistante "théorie du genre"<sup>1</sup>. C'est pourquoi j'ai proposé d'introduire le colloque par un constat sociologique. Plutôt que de demander aux élèves de commenter directement des statistiques, comme en cours de S.E.S., il s'agit de faire émerger leurs préjugés en leur demandant quel pourcentage d'hommes et de femmes exercent tel ou tel métier selon leur représentation spontanée, avant de leur donner le chiffre établi par l'INSEE<sup>2</sup>. Les métiers choisis (infirmier·e, enseignant·e, ouvrier·e dans le bâtiment, agent d'entretien, secrétaire, assistante maternelle - qui ne se conjuguent même pas au masculin -, ingénieur·e en informatique) sont très genrés. Les élèves ont généralement une représentation

---

<sup>1</sup> Je rappelle que le genre est un concept qui existe depuis les années 1970 et qui renvoie à une construction sociale et culturelle qui fixe des rôles sociaux différents pour les hommes et les femmes et des rapports inégalitaires entre eux.

<sup>2</sup> Je n'ai jamais trouvé des statistiques plus récentes que celles établies par l'INSEE en 2011 présentes sur le site de l'observatoire des inégalités.

réaliste des proportions globales, mais certains pourcentages les étonnent toujours. Ce fut également le cas avec les collègues lors de l'atelier. Cet exercice permet de conscientiser la réalité sociale afin de discuter à partir de données objectives plutôt que de vagues clichés. Mais ce n'est qu'un point de départ pour la démarche philosophique, puisque la véritable question posée aux élèves est la suivante : qu'est-ce qui explique une telle répartition ? Si le discours naturalisant ne s'exprime pas parmi les élèves, on peut utiliser d'autres documents pour problématiser.

L'extrait du documentaire la *Domination masculine* de Patric Jean, dans lequel un vendeur de jouets pour enfant explique la répartition des jouets dans les rayons fille ou garçon du magasin en s'appuyant sur des caractères et des goûts essentialisant, produit en général des réactions vives chez les élèves car c'est une séquence très "cliché" : rire, colère ou choc. La plus grande difficulté est alors de passer de l'émotion au questionnement philosophique : pourquoi affirme-t-il cela ? Comment déconstruire son discours ? J'ai parfois également proposé des photos de personnes intersexe ou transgenre afin d'interroger les élèves sur les caractéristiques qui nous amènent à identifier une personne comme une femme ou un homme : s'agit-il de traits physiques et biologiques ou de signes culturels comme les vêtements, le maquillage ou la coupe de cheveux ? L'exemple du corps, avec notamment l'exemple de l'athlète Caster Semenya, permet d'approfondir la problématisation : le muscle, s'il est signe d'un genre, relève-t-il de la nature ou de la culture ? L'analyse préalable du sujet en classe entière, lors d'un moment "frontal", semble nécessaire pour que les élèves saisissent bien son sens. Mais elle reste à ce stade superficielle puisque la véritable problématisation émergera pendant le colloque, lors de la confrontation des différentes thèses.

## La répartition des extraits

Vient ensuite le temps de préparation du colloque par groupes. L'atelier a permis d'échanger sur la répartition des textes : faut-il donner aux élèves la thèse qu'ils ont envie de défendre ou, au contraire, une thèse opposée à leurs préjugés ? On pourrait penser que le but du cours de philosophie est que les élèves remettent en cause leurs opinions premières et qu'il faudrait donc, en ce sens, les confronter systématiquement aux thèses contraires à celles qu'ils expriment spontanément. Cependant, le dispositif même du colloque permet aux élèves de rencontrer différentes thèses contradictoires sur une même question. Il implique également que chaque groupe trouve des ressources pour justifier la thèse d'un.e philosophe : si celle-ci est diamétralement opposée à leurs idées spontanées, l'exercice d'argumentation risque d'être trop difficile. Il faut alors trouver un moyen pour que la problématisation ait lieu dans le raisonnement de chaque élève, tout en les mettant en capacité d'argumenter. Ainsi, pour ce colloque, j'ai donné à l'élève qui avait affirmé que "les femmes sont naturellement plus douces" le texte de Rousseau : cette lecture lui a permis de prendre conscience des enjeux de sa thèse naturalisante sur la différence sexuelle. De même, j'avais donné l'interview de Judith Butler aux élèves qui avaient exprimé plus tôt dans l'année des propos féministes, car ses thèses me semblent difficiles à saisir pour une personne qui

## *Un colloque des philosophes sur sexe et genre*

n'aurait jamais réfléchi à la question. Une autre façon de rendre les élèves capables d'argumenter et de répondre aux objections pendant le moment oral du colloque est d'accompagner les textes proposés à la fois d'exemples confortant la thèse à défendre : quelques données scientifiques accompagnent le texte de Rousseau et une expérience de psychologie relatée par Françoise Héritier l'extrait de Beauvoir. Afin que les objections puissent être totalement anticipées, un collègue suggère de donner à chaque groupe un deuxième texte du colloque. On peut aussi formuler une question critique sur chaque texte. Il semble en tout cas nécessaire d'accompagner la lecture de chaque extrait par des questions de compréhension et d'analyse, ou d'une fiche d'analyse qui conduit à repérer la thèse, les arguments et le raisonnement de l'auteur·e.

### **Le choix des extraits**

Cependant, cela ne suffit pas à éluder l'épineuse question du choix des extraits : la difficulté de lecture de la philosophie de Butler m'a amené à choisir une interview extraite de *Philosophie Magazine*. Le but de ce colloque est de faire de la question de la différence sexuelle le centre du problème philosophique et pas seulement un exemple sur la problématique nature/culture. Mais le colloque suppose de faire défendre par les élèves autant la thèse d'une inégalité naturelle fondatrice de la différence sociale entre les sexes que la thèse d'une construction sociale de cette inégalité. Cela n'est-il pas dangereux d'un point de vue politique féministe ? Le but ici est de faire comprendre que les thèses sexistes n'ont pas été de simples préjugés ou opinions incultes, mais des thèses construites historiquement par certains auteurs (Rousseau notamment) et réfutées par d'autres. Si Beauvoir semble un passage d'autant obligé qu'elle est maintenant une autrice au programme, l'ethnographie de Mead permet une claire relativisation des normes de genre. Enfin, l'extrait d'Antoinette Fouque permet d'incarner une position souvent revendiquée par le sens commun des élèves : les femmes sont bien les seules à connaître l'expérience de la grossesse. Ainsi le concept de genre émerge au sein du colloque oral comme une nécessité : il est alors mieux compris des élèves que lorsqu'il est posé en amont de toute problématisation. C'est pourquoi j'ai choisi une question qui part de termes du langage courant et d'une notion au programme plutôt qu'une question qui implique le terme de genre.

### **Les règles du colloque oral**

La majeure partie des collègues qui ont assisté à l'atelier connaissait le principe du colloque. Cependant, les discussions ont porté sur les différentes façons de le mettre en place et le statut à lui donner dans le cours. La participation des élèves peut être inégale. Certaines collègues préfèrent désigner un·e représentant·e de chaque groupe philosophe afin que le débat oral ait lieu en comité restreint. De mon côté, je préfère que la totalité des élèves, même s'ils sont 35, aient la possibilité de s'exprimer lors du moment oral puisque cela leur fournit un rare moment de s'exercer à l'oral en vue du grand oral et que plus les participant·e·s sont en nombre, plus l'intelligence collective est grande. Il faut, dans ce cas, établir des règles de prise de parole claires et strictes. Dans ma pratique, soit je distribue

la parole moi-même pour montrer l'exemple une première fois dans l'année, soit je demande à un groupe d'élèves d'assurer l'organisation du colloque en préparant une introduction au sujet et des questions pour les philosophes. Cela permet une bonne gestion de classe lorsque les élèves qui ont tendance à perturber le cours sont en position de distribution de la parole. Une collègue partage sa pratique de la "double liste" pour favoriser la prise de paroles des personnes qui se sont le moins exprimé : sur une colonne de la liste sont notées les personnes dans l'ordre chronologique, et sur la deuxième, les personnes qui ne se sont pas exprimées, afin que ces dernières puissent intervenir en priorité, même si elles se sont inscrites après. Cette double liste peut se décliner dans une version féministe où les femmes parlent avant les hommes, même si elles se sont inscrites après.

### **La possibilité de l'évaluation**

Faut-il évaluer ou noter cet exercice ? L'évaluation peut permettre de favoriser la participation de la totalité des élèves, mais cela risque également de défavoriser les élèves qui ont le plus de difficulté à s'exprimer à l'oral. De mon côté, j'ai choisi de noter systématiquement en séries technologiques à la fois pour que le travail soit sérieux et pour qu'il donne l'occasion de valoriser les capacités orales dans l'évaluation. Mais comment prendre en compte l'implication individuelle de chaque élève dans ce travail de groupe ? Une collègue évoque sa pratique évaluative : la note finale est la somme d'une note sur une partie qui porte sur le travail de groupe en amont et d'une note sur l'expression orale individuelle ou sur un travail écrit à rendre par la suite. Ma réflexion, menée avec Marion Schumm, m'a conduite à établir une fiche d'auto-évaluation à la fin du colloque qui permet à l'élève de prendre le temps, à la fin d'un débat oral qui peut être vif, d'analyser son travail. Je suis surprise par le fait que la note que les élèves s'attribuent correspond souvent à la note que je souhaite leur mettre. Une collègue donne la grille d'évaluation à certain·e·s élèves qui jouent un rôle d'observation pendant le colloque : ce peut être aussi le groupe organisateur.

### **La reprise**

Demeure enfin l'épineuse question de la reprise du colloque : un moment magistral qui reprend des idées déjà évoquées est laborieux, mais l'absence de synthèse risque de laisser subsister des contresens. Il faut en tout cas clarifier les concepts en jeu et leurs distinctions. On peut également élaborer un plan pour répondre au sujet en classe ou demander aux élèves de rédiger une dissertation à partir de ce travail.

Fanny Bernard

## Problématiser corps et genre à partir d'un photolangage : penser le corps féminin

**Charlie Renard**

### **Le corps féminin au cœur de la pensée féministe**

Le récent jugement de la Cour suprême des Etats-Unis (juin 2022) qui annule le droit à l'avortement nous rappelle à quel point le corps, et sans doute de façon plus aigüe celui des femmes, est le lieu où "s'articulent le biologique et le social, les déterminations physiques et les résonances symboliques, le collectif et l'individuel, le structurel et l'actanciel, la cause et le sens, la rationalité et l'imaginaire, la contrainte et la liberté."<sup>1</sup>

Depuis les années 70, la question du corps des femmes est au cœur des préoccupations, des combats et des revendications du féminisme (contraception, IVG). Si le corps est vécu comme aliénation, s'émanciper consiste alors à faire en sorte de ne plus être défini.e par son corps. Quand Beauvoir pense la condition des femmes, c'est bien à partir de l'expérience vécue du corps, des dimensions incarnées de l'existence des femmes pour en révéler ce qu'elles impliquent de subordination (fonction sexuelle et maternelle). Bien sûr, pour la philosophe qui adopte une perspective phénoménologique, femme comme homme sont leurs corps : subjectivité et corporéité vont de pair. Mais la spécificité du corps féminin pour Beauvoir est d'être d'abord un corps pour autrui, corps objet. Dès lors, la question dans *Le Deuxième sexe* devient : quelle serait une pensée émancipatrice du corps féminin ? Comment faire du corps un lieu d'actualisation de l'égalité et de la liberté ? Camille Froidevaux-Metterie dans *Le corps des femmes : la bataille de l'intime* pose clairement la problématique qui traverse la réflexion sur le corps féminin : peut-on penser le corps des femmes sans suspicion, sans craindre le reproche d'essentialisme ? la pensée du corps féminin dans son intimité et sa spécificité (seins, règles, maternité, puberté) est-elle compatible avec une conception universaliste qui a tendance à gommer les différences pour être tous égaux ? Cette tension se retrouve dans les mouvements féministes liés au corps par exemple "no bra" ou "free the nipples". S'agit-il de montrer ses seins quand on veut, de les revendiquer ou de ne plus y penser ? Est-ce une affirmation de soi par son corps ou un rapport indifférencié à ses seins, son corps ? Pour Camille Froidevaux-Metterie, s'il faut condamner une position qui réduit les femmes à leur

---

<sup>1</sup> Julien, M., Rosselin, C. & Warnier, J. (2006). *Le corps : matière à décrire*. Corps, 1, 45-52.

corps, il faut être vigilant.e à ne pas les en déposséder pour autant tout en invisibilisant les discriminations et les violences qui les accompagnent. Elle s'inscrit donc dans un double refus : refus du déni féminin et refus de son assignation.

## Qu'est-ce que le photolangage et pourquoi ce dispositif ?

Le principe du photolangage repose sur une conception herméneutique de la philosophie. Pour les bases théoriques de cette approche, je vous renvoie vers le livre de François Galichet *Philosopher à tout âge, Approche interprétative du philosophe*. Il s'agit de choisir plusieurs images (photographies, tableaux...) qui seront le point de départ de la réflexion philosophique. La méthode repose sur l'analogie entre une image et un concept, une réalité concrète et une réalité abstraite. L'objectif est de permettre aux élèves d'exprimer leurs représentations spontanées d'une notion plus facilement qu'en partant d'une question seulement. Il ne s'agit donc pas de se débarrasser le plus vite possible des préjugés mais au contraire d'y demeurer pour les interroger. Cette démarche permet d'ouvrir l'investigation philosophique, de saisir le réel dans sa complexité et les notions dans leur multiplicité, sans les relativiser pour autant.

Ce dispositif, en permettant de partir des manières diverses qu'a le corps féminin de s'incarner, en proposant une multiplicité d'angles, non exhaustive, toujours ouverte, permet d'éviter de s'enfermer à nouveau et de retomber dans une assignation du corps.

Le photolangage travaille également de façon intéressante certaines compétences comme la capacité à repérer des traits signifiants, à justifier l'importance qu'on leur accorde, à juger, évaluer, hiérarchiser et plus généralement, il développe une démarche critique et réflexive à l'égard de l'image. J'y vois au moins quatre intérêts pédagogiques : c'est une démarche accessible et attrayante qui fait de la philosophie une activité expérimentale par la médiation d'objets concrets qui constituent un apport culturel et qui peut s'inscrire dans une démarche inter ou transdisciplinaire (Sciences Économiques et Sociales, Arts Plastiques, Histoire-Géographie...).

Ce dispositif n'est pas nécessairement suivi de l'étape "Problématisation". Elle me semble formatrice pour les élèves car elle leur fait prendre conscience que les problématiques ne tombent pas du ciel mais s'ancrent dans le réel, ici dans les différentes approches du corps féminin ; elle leur fait aussi mettre en lien les différentes notions du programme et manipuler les outils de la pensée comme les "repères" du programme. Cet exercice peut aussi être très utile aux professeur.es pour préparer un cours, un débat ou un dialogue en classe.

Avant de passer à la présentation du déroulement de l'atelier, je souhaite préciser qu'il y a toujours une part d'arbitraire dans le choix des images d'un photolangage. D'abord on est contraint de limiter leur nombre au risque de perdre en efficacité. S'il y a trop d'images, soit on ne les étudiera pas toutes en une séance soit il y aura des redondances. Pour l'atelier des JE j'ai volontairement mis beaucoup d'images (vingt deux) afin de montrer toute la richesse et la portée philoso-

### *Problématiser corps et genre à partir d'un photolangage*

phique de l'exercice et le public de collègues aguerris pouvait facilement supporter cette charge mentale ! En classe il faudrait mieux restreindre l'activité à six ou sept images. Les manques et oublis peuvent aussi révéler mes propres biais sur la question mais cela fait partie de l'exercice de demander aux participant.es, élèves de repérer ce qui peut faire défaut, les images qu'il aurait été pertinent d'ajouter ou d'enlever.

J'ai essayé de prendre en compte une pluralité d'approches du corps, d'époques, de varier les auteur.es (de prendre aussi des photos de femmes prises par des femmes), les âges du corps...

### **Déroulement de l'atelier**

*Matériel nécessaire* : un vidéoprojecteur ou des affiches, des miniatures des images, une pièce avec suffisamment d'espace pour s'asseoir en cercle.

#### **Première étape :**

- 1- Commencer par présenter les images (une par une, puis la mosaïque) en s'abstenant de tout commentaire mais en les situant dans leur contexte historique et culturel.
  - 2- Donner la consigne suivante : "Choisis l'image qui semble le mieux représenter, exprimer, interroger l'idée de corps féminin puis explique ton choix en essayant de t'appuyer sur des éléments tirés de l'image elle-même puis de son contexte. (Attention il ne s'agit pas de choisir l'image qu'on trouve la plus esthétique).
  - 3- Faire un tour de table en notant les idées principales au tableau, les images qui reviennent le plus souvent, les concepts, les questions des participant-es/élèves. (Cf. en annexe les éléments notés au tableau lors des journées d'étude)
- Faire un premier bilan : Quelles sont les images les plus choisies ? Les moins choisies ? Pourquoi ? Quelles sont les significations dominantes, les concepts qui peuvent être reliés ? Y a-t-il des clivages, des oppositions ? Peut-on déjà dégager des questions philosophiques ?

#### **Deuxième étape :**

- 4- Distribuer une image à chaque personne/groupe et leur donner la consigne suivante : " Cherche en quoi l'image qui t'a été attribuée éclaire la question du corps féminin. A quelle(s) autre(s) image(s) peut-on la comparer ? Selon quel(s) critère(s) ? (ressemblance, opposition, thème identique, enjeu identique...)"
- 5- Noter ce que les participant.es ont trouvé (facultatif, selon le temps disponible, Cf. annexes)

6- Consigne : "Problématise et formule des questions philosophiques à partir de cette image à l'aide de la grille des mots repères et notions." (Cf. annexes)

7- Synthèse et suites possibles : Bilan de l'atelier avec les élèves, carte mentale, discussion à partir d'une question philosophique créée et votée par les élèves, analyse de texte sur le corps féminin (poème, texte philosophique, articles...) et caractérisation de l'approche de chacun d'eux...

## Conclusion

Les collègues se sont bien prêtés à l'exercice et la discussion a été riche. Je remarque que la difficulté principale (plus pour les professeur.es que pour les élèves) est de résister à la tentation de chercher tout de suite l'universel derrière l'image, de passer l'étape de l'interprétation qui pourtant est cruciale et centrale dans ce dispositif. Ce type d'atelier peut tout à fait être transposé à d'autres notions du programme en début (pour découvrir la polysémie d'une notion, les tensions sous-jacentes) ou en fin de séquence (pour retrouver les concepts, les questions vues en cours, les réinvestir, les mémoriser). La prise de note pendant ou après l'exercice est aussi à privilégier afin de garder une trace de l'activité.

## Annexes

- Notes du tableau
- Photolangage
- Fiche questions

## Images

Diaporama préparé avec trois lignes de photos, avec de gauche à droite :

### EN PREMIÈRE LIGNE

- 1- Manifestation pour le droit à l'avortement et la contraception (*my body my choice*)
- 2 - Affiche de prévention Sida (Odette)
- 3- La «Vénus de Willendorf» (disponible sur Wikipédia)
- 4- Frida Kahlo, *la colonne brisée*, 1944
- 5- Publicité pour le corset Thylda, 1908 (disponible sur Wikipédia)
- 6- Ellen von Unwerth, *Rich Bitch*, Paris, 2014
- 7- Genking, personnalité de la télévision japonaise

EN DEUXIÈME LIGNE

- 8- Manifestation des Femen au Musée d'Orsay « mes seins ne sont pas obscènes »
- 9- Suzanne Lee (agence Panos-Rea), clinique pour mères porteuses en Inde (article *La Croix*), disponible sur [www.panos.co.uk/photographer/suzanne-lee/](http://www.panos.co.uk/photographer/suzanne-lee/); voir sur la pge l'article *India's Surrogacy Industry*
- 10- Ben Hopper, Mya Felix, 2014 ([www.therealbenhopper.com/Projects/Natural-Beauty/50](http://www.therealbenhopper.com/Projects/Natural-Beauty/50))
- 11- Valérie Texier, bodybildeuse sur scène ([www.flexfam.com/bikini/photos/370942/valerie-texier-guerin](http://www.flexfam.com/bikini/photos/370942/valerie-texier-guerin))
- 12- Femmes en burqa (Une femme en hijab © AFP or licensors dans un article *Temps*, « *Burqa ou hijab, la différence entre les voiles expliquée en trois minutes* »)
- 23- Deux petites filles jouant avec pomme pour se faire une poitrine

EN TROISIÈME LIGNE

- 14- photo de Carlos Fabal pour AFP, Concours « Déesses Grandes Tailles » (*Deusa Plus Size*), Rio, 2019 (dans un article de *Paris-Match*, « Des femmes rondes à l'honneur au Brésil »)
- 15- Championnes handisport fêtant leur victoire, en athlétisme, catégorie T44 (prothèse de jambe visible)
- 16- Annie Leibovitz, *Meryl Streep, New York City, 1981*
- 17- Danseuse (figure de danse classique)
- 18- Jane Evelyn Atwood, *Women in Prison*, photo de la femme accouchant en prison
- 19- Kim Kardashian, selfie se maquillant devant un miroir, capture d'écran d'une vidéo publicitaire pour T-Mobile à l'occasion du *Super Bowl* 2015. Image sur postée su son compte Facebook (« See me in the T-Mobile »), Vidéo d'origine : [www.youtube.com/watch?v=Lr1R5JVXVOE](http://www.youtube.com/watch?v=Lr1R5JVXVOE)
- 20- Jane Evelyn Atwood, femme en sous-vêtement posant dans la rue devant le le plan du Métro, tirée de *Pigalle People 1978-1979*, le bec en l'air Editions, 2018.
- 21- Une du magazine *Je sais tout*, n° 315, mars 1932 (slogan « « Votre confort ne tient qu'à un fil » »). Image sur le net : [slideplayer.fr/slide/1156994/3/images/29/Electromenager+domestique.jpg](http://slideplayer.fr/slide/1156994/3/images/29/Electromenager+domestique.jpg)
- 22 - Ellen von Unwerth, *Claudia Schiffer*, publicité pour les jeans Guess, 1989



## **“Lire Beauvoir en HLP”**

### **Compte rendu d’atelier**

***Fanny Bernard***

#### **Un atelier sur Beauvoir**

Il me semblait important de faire un atelier sur Beauvoir lors de ces journées puisqu'elle vient d'entrer au programme après un long déni de son œuvre : il s'agit, plus que d'une occasion, d'une incitation à étudier ses textes avec les élèves. La-dite œuvre est d'autant plus intéressante qu'elle traite en grande partie de thématiques féministes. Elle est pourtant encore très peu étudiée dans les universités françaises. Cela constitue un des obstacles à son enseignement au lycée : peu de collègues ont reçu des cours sur son œuvre pendant leurs études. Sa compréhension et son appropriation en sont donc d'autant plus longues et difficiles. C'est une des raisons qui me poussait également à faire cet atelier : partager et questionner nos interprétations. Cependant, nous n'avons pas eu le temps d'arriver à cette discussion, en partie à cause du chamboulement du programme de l'après-midi.

#### **Une expérience bi-disciplinaire**

Mon atelier consistait à relater une séquence menée avec Maud Carlier-Sirat, collègue de lettres modernes, avec laquelle j'ai enseigné la spécialité HLP en terminale en 2020-2021 au lycée Rousseau de Sarcelles. Beauvoir s'est imposée à nous comme objet d'études à partir de notre volonté, dès notre choix d'enseigner HLP ensemble, de travailler en commun en lettres et en philosophie à partir d'une même question, d'un même texte, d'un même exercice ou d'une même autrice dans ce cas. L'intérêt de cette autrice est qu'elle est considérée à la fois comme philosophe et comme écrivaine dans nos deux disciplines. Cela permet aux élèves de HLP d'avoir un exemple de ce qui distingue et réunit les deux disciplines qui constituent la spécialité HLP. Une de nos élèves a ainsi élaboré, à partir de cette séquence, un beau sujet de grand oral : "les théories du *Deuxième Sexe* trouvent-elles un écho dans les *Mémoires d'une jeune fille rangée* de Beauvoir ?"

## Une œuvre exigeante

Nous avons en effet choisi pour notre séquence de travailler une lecture longue, là où en HLP, nous avons tendance à accumuler de courts extraits. En philosophie, j'ai décidé d'aborder le premier chapitre du deuxième tome du *Deuxième Sexe* pour comprendre le sens de la célèbre phrase qui l'ouvre. En lettres, ma collègue a choisi le premier tome des *Mémoires d'une jeune fille rangée*. Bien qu'étant une œuvre canonique dans l'histoire du féminisme et très citée aujourd'hui par des non philosophes, le *Deuxième Sexe* est difficile d'accès, en témoignent tou·te·s les collègues présent·e·s à l'atelier. Les thèses et thématiques peuvent donner l'illusion d'être facilement compréhensibles car l'idée d'une construction sociale et culturelle de la féminité est passée dans nos représentations courantes. Cependant, l'analyse philosophique précise des extraits de texte requiert un niveau de langue élevé (la syntaxe de Beauvoir étant parfois alambiquée) mais aussi des connaissances philosophiques précises : la philosophe ne cesse de faire des références implicites à l'existentialisme, la phénoménologie, et la psychanalyse. J'ai donc décidé de mettre des notes de bas de page pour expliciter l'arrière-fond intellectuel que les élèves peuvent ne pas identifier ni même connaître en début d'année de terminale. Cette lecture a aussi l'intérêt de leur faire réactiver en cours de spécialité des connaissances vues en tronc commun dans le cours sur la liberté ou l'inconscient.

La compréhension de la problématique de l'œuvre de Beauvoir nécessite aussi une introduction solide. En effet, le texte a été écrit en 1949 : les élèves ne se représentent pas quelle était la condition des femmes en France à ce moment-là. Il faut donc restituer le contexte historique (en rappelant la chronologie des luttes féministes qui ont permis de conquérir des droits et des avancées matérielles), mais aussi problématiser les thématiques abordées. En ce sens, j'avais introduit l'œuvre à partir de statistiques sur la répartition des genres dans plusieurs métiers représentatifs et sur les violences faites aux femmes dans les années 2020, afin de montrer aux élèves que même si Beauvoir a écrit cet ouvrage il y a plus de soixante-dix ans, sa lecture reste toujours d'actualité. Les élèves ont eu plus que de l'intérêt pour cette question : dès l'exercice sur les statistiques, un vif débat s'est lancé dans la classe entre plusieurs filles sur les capacités physiques naturelles ou non des femmes, notamment dans le sport. On est toujours heureuse quand les élèves démontrent une forte implication dans les sujets que l'on propose, mais ici, il s'agit de savoir comment orienter l'énergie polémique débordante vers une problématisation et une lecture investies sérieusement. C'est un risque lorsque l'on aborde des thématiques de l'actualité du débat public qui sont également des sujets intimes, comme le genre. Une dernière contextualisation m'a permis de faire le lien entre la lecture attentive de l'œuvre et le débat polémique : un exercice sur des citations d'intellectuel·le·s et journalistes de l'époque qui réagissent à la publication du *Deuxième Sexe*. Ce dernier permet de prendre conscience de l'avant-gardisme du texte ainsi que de la pluralité des positions politiques face au début du mouvement féministe dans les années 50 : être de gauche ne signifie pas être féministe, comme être catholique ne signifie pas être sexiste.

## Un travail individuel et collaboratif, écrit et oral

Pour l'étude du texte, j'ai choisi le dispositif du *jigsaw*<sup>1</sup> pour permettre aux élèves d'entrer dans l'œuvre à partir d'extraits tout en ayant une vue d'ensemble sur le chapitre. Ce dispositif consiste à répartir les élèves en groupes sur des extraits différents. Lors d'une première heure, ils doivent alors répondre à la "question d'interprétation" posée sur le texte, en citant, reformulant et analysant celui-ci. Puis pendant une deuxième heure, ils doivent rendre compte de leur extrait à cinq autres élèves ayant étudié des extraits différents. Enfin, une troisième heure est consacrée au travail sur les épreuves de spécialité : les élèves rédigent une réponse à une question d'interprétation portant sur l'un des cinq autres extraits. Ce dispositif oblige à la fois au travail individuel et à la coopération entre elles et eux.

Ces extraits permettent de travailler le programme de HLP de façon transversale : ils portent autant sur "les métamorphoses du moi" que sur le thème "éducation, transmission, émancipation". L'approche phénoménologique de Beauvoir permet aux élèves de comprendre comment on peut décrire le vécu de façon à la fois subjective et universelle. La réflexion sur les normes sociales et la socialisation genrée pose des jalons pour un cours sur l'éducation.

Pour relier le travail fait en lettres et celui fait en philosophie, un objet commun ne nous paraissait pas suffisant, nous nous sommes donc donné.e.s un projet commun : créer un podcast<sup>2</sup> sur Simone de Beauvoir. L'utilisation de la webradio nous paraissait intéressante en vue du grand oral. Écrire une interview supposait de s'approprier correctement les thèses du *Deuxième Sexe* et les analyses dans les *Mémoires*. Certains élèves ont eu tendance à broder face au micro, pris·es par le personnage de Beauvoir qu'ils et elles incarnaient. D'autres en sont au contraire resté·e·s presque seulement à des citations. L'écoute des enregistrements a permis un travail sur les qualités et défauts spontanés de chaque élève dans son expression orale, même si la radio, contrairement au grand oral, suppose un grand travail d'écriture.

Fanny Bernard

---

<sup>1</sup> « Jigsaw classroom », ou « classe en puzzle », ou « apprentissage coopératif avec découpage en équipes d'experts » [ndlr].

<sup>2</sup> La production audio réalisée dans le cadre de la séquence peut être écoutée en ligne ici : [www.lyc-rousseau-sarcelles.ac-versailles.fr/spip.php?article582](http://www.lyc-rousseau-sarcelles.ac-versailles.fr/spip.php?article582)



## « Jouons-nous à être qui nous sommes ? »

Atelier cinéma autour de *Tomboy* de Céline Sciamma, 2011

*Marion Schumm*

Souhaitant traiter de la question du genre comme rôle, comme performance et comme interaction, et de ses intrications avec le problème de l'identité personnelle, je me suis appuyée depuis plusieurs années sur le film *Tomboy*, de Céline Sciamma, sorti en 2011. Par son scénario, sa mise en scène, ses qualités esthétiques, son choix de la complexité et son refus du didactisme, il me semble se prêter tout particulièrement à un travail enrichissant avec les élèves, qui, via l'analyse de scènes et de leurs propres réactions à celles-ci, leur permette de formuler par elles et eux-mêmes les problèmes liés au genre et à l'identité. Cet atelier, que j'ai expérimenté dans différents contextes (cours de philosophie de TG ou TSTMG, cours de spécialité HLP, ciné-club), prend le parti de ne pas partir de ce qu'il souhaite questionner : le genre.

### 1. L'analyse de la question

La première étape consiste en une analyse de la question « Jouons-nous à être qui nous sommes ? ». Cette analyse est faite sous une forme dialogique : les élèves proposent des remarques auxquelles tout le monde peut réagir, et j'en organise la construction conceptuelle et problématique progressive, qui amène la plupart du temps à développer les points suivants :

Le caractère **paradoxal** de la question : il semble absurde de se demander si « nous jouons » à être qui nous sommes, puisque a) au sens du rôle joué, celui-ci semble nécessairement second par rapport à l'identité. Puisque jouer à être, c'est faire semblant d'être quelqu'un que l'on n'est pas, alors il semble évident qu'il faille être avant de jouer à être b) au sens de l'activité ludique, le jeu semble bien dérisoire par rapport à l'importance que nous conférons à notre identité. Ce premier élément d'analyse permet donc de proposer une distinction entre l'authenticité et le rôle, dont les élèves s'emparent à l'aide d'exemples : la différence entre rôle à l'école et en famille, les personnes « fausses » dont la sincérité a laissé place à un rôle dont elles ne sortent plus, mais aussi les tentatives pour se montrer sous son meilleur jour dans la séduction.

Il permet également de laisser transparaître une **inquiétude**, qui s'approfondit rapidement : si nous jouons à être qui nous sommes, alors cela peut impliquer que les interactions sociales se déploient comme autant de faux-semblants,

comme un jeu des apparences, un jeu de dupes, où nous ne sommes jamais vraiment ce que nous semblons être pour les autres, où l'identité reste en dernière instance absolument intime. Mais l'inquiétude se redouble : cela peut également signifier que nous n'avons pas vraiment d'« identité » personnelle un tant soit peu substantielle, que nous ne sommes chacun·e qu'une suite de masques présentés aux autres et derrière lesquels il n'y a aucun visage qui mériterait d'être enfin qualifié de véritable.

Cette dimension sociale de l'identité donne également lieu à des remarques sur l'**assignation** et la **pluralité** : il est indéniable que parmi les rôles que nous jouons, la plupart sont « écrits » et donnés d'avance. Comme dans une pièce de théâtre, mais aussi comme dans un jeu collectif, les fonctions et les interactions obéissent à des règles, des traditions, des mécaniques, et ne laissent que peu de place pour la liberté des joueurs et joueuses. Et dans ce réseau de rôles, nous en jouons tou·te·s plusieurs (notamment pour les élèves : ceux d'élève justement, d'enfant, d'ami·e, mais aussi un ensemble de rôles sociaux déjà distribués dans l'espace social de l'école, et qui fait des un·es et des autres les marrant·es / cancre·s / re-belles/etc « de service »).

Afin d'élaborer un contrepoint à l'impression de déterminisme implacable qui se dégage parfois de ces analyses des rôles sociaux, je demande aux élèves qui a déjà fait l'expérience du jeu théâtral. Le récit de cette expérience personnelle permet souvent de souligner qu'il n'est pas rare qu'en jouant à être autre chose que ce que l'on croit être ou être tenu, il arrive que l'on se **révèle**, à soi et aux autres. D'où une nouvelle question, plutôt libératrice, sur l'identité : faut-il affirmer que l'on aurait révélé quelque chose qui préexisterait en nous, caché ou latent ? Ou n'a-t-on pas plutôt découvert ou inventé une nouvelle possibilité qui nous modifie profondément ?

Si dans ces analyses, le « jeu » est le plus souvent évoqué sous son versant théâtral, il est intéressant d'en faire valoir également la polysémie, et de souligner à quel point le jeu est omniprésent et protéiforme, et tout particulièrement dans l'enfance : on joue à des jeux institués et on en invente sans cesse, et dans ces jeux, on joue souvent « à être », par imitation ou imagination : à être des marchand·es, des membres de familles, des héro·ïnes ou des malfrats. « On dirait que... », « on ferait comme si... » : l'enfance apparaît comme la période ludique par excellence, au sein de laquelle le jeu engage et **construit** sans enfermer dans une identité rigide, permettant le maintien d'une **plasticité** à laquelle le monde des adultes semble exiger - depuis le point de vue de celles et ceux qui s'apprêtent à en faire irréversiblement partie - que l'on renonce. Au point où, firent remarquer des élèves, l'âge adulte semble obéir à une maxime brutale : « fini de jouer ! »

## 2. La séquence

La séquence choisie est celle qui ouvre le film, d'une quinzaine de minutes, et qui s'achève sur quelque chose comme la révélation d'un trouble qui aimanterait le reste du film. Dans cette séquence, on voit un enfant et son père au volant,

« *Jouons-nous à être qui nous sommes ?* »

puis arriver dans le nouvel appartement qu'ils habiteront avec le reste de la famille (mère et petite sœur). Plusieurs scènes se succèdent, donnant à voir la banalité d'un nouveau quotidien. Le personnage principal fait la rencontre d'une jeune fille de son âge, Lisa, à qui il se présente comme Mickaël. Elle l'introduit au reste des enfants de la résidence. La dernière scène de la séquence voit le personnage principal et sa petite sœur jouer dans le bain. Au moment de sortir, la mère appelle « Laure », et le personnage se lève, sa nudité étant celle d'un enfant de sexe féminin. Ce retournement crée une surprise (sauf pour celles et ceux qui connaissent le sens du terme *tomboy* : garçon manqué).

### 3. Discussion

Suite au visionnage, je propose de recenser les moments de « jeu », afin d'alimenter la discussion (jouer à conduire, à se déguiser, à se cacher, à aspirer ses spaghettis, les personnages des histoires lues, au « foulard », à l'interview dans la baignoire, et, en raison de la dernière scène : jouer à être un garçon - certain·es rajoutent parfois à juste titre qu'il faudra ajouter « jouer à être une fille »). Les élèves sont invités à discuter de la séquence en petits groupes dans un premier temps, avec ces consignes supplémentaires : 1) s'arrêter sur un moment précis de « jeu » 2) nommer au moins une émotion que l'on a ressentie durant cette scène.

Suite à ce moment, un rendu et une discussion communes ont lieu : un élève par groupe fait une synthèse de ce qui a été discuté (notamment du ou des moments de jeu choisis, et des émotions ressenties). Les autres membres du groupe peuvent compléter, et je tâche d'approfondir l'analyse, en demandant parfois aux autres groupes s'ils ont traité des mêmes aspects. De nombreux éléments ou questions ressortent de cette discussion, en voici quelques-uns :

**Marqueurs de genre et mise en scène** - Qu'est-ce qui nous amène à identifier des individus comme garçon ou fille, femme ou homme ? Pourquoi la réalisatrice fait-elle le choix de ne pas nous mettre dans la confidence du sexe biologique de l'enfant ? S'agit-il seulement de ménager un suspens ? Ou ne nous renvoie-t-elle pas plutôt à notre tendance inconsciente et irrépressible de « genrer » immédiatement tout individu et les codes que nous suivons alors ?

**Nommer/désigner** - Comment nommer/désigner cet enfant ? Les élèves ont parfois des avis tranchés (« C'est une fille, elle s'appelle Laure, c'est son vrai nom » ou « appelons-le Mickaël, c'est le nom qu'il donne »). Pour ma part, j'insiste sur le fait qu'il s'agit d'une œuvre de fiction et qu'à ce moment du film, il ne nous est peut-être pas possible de décréter définitivement le prénom et les pronoms du personnage. Je propose souvent l'emploi de termes épiciques (l'enfant, le personnage), ce qui est reçu positivement par les élèves. Ainsi la discussion sur le genre, et sur la transidentité, passe avant tout par la question presque seulement méthodologique de notre façon de désigner un personnage de fiction. Cette difficulté permet à la fois d'aborder les thèmes centraux de l'extrait, et de déjouer certaines crispations ou oppositions qui pourraient sinon avoir lieu. La question de savoir si « c'est une fille », sur laquelle se focalisent spontanément certains élèves, est ainsi reconfigurée.

## Les enjeux des jeux

- Lors du jeu du « foulard », par lequel le personnage est intégré au groupe d'enfants, on assiste à un jeu dans le jeu : Lisa chuchote à Mickaël qu'elle va le laisser gagner afin que les autres l'apprécient. Dans un groupe qui scande « winner/loser », on voit que les enfants ne font pas que jouer : comme tout agent social, ils et elles cherchent et trouvent des marges de manœuvre dans les règles du jeu, dont ils saisissent très bien les enjeux de pouvoir. Les élèves s'attardent souvent sur ce moment, et soulignent à juste titre l'ethos féminin qu'adopte Lisa en mettant en scène son échec pour mieux aménager l'intégration de Mickaël.

- Lors du jeu dans la baignoire, où le personnage « interviewe » sa petite sœur qui joue le rôle d'une star, on assiste à la fois à la construction de soi par la mise en scène de la féminité affectée, et à l'expérimentation des identités. Tous les spectateurs reconnaissent dans ce jeu une variante des fictions de soi qui les accompagnent toujours et par lesquelles ils produisent quelque chose comme un récit autobiographique performatif, qui ne saurait se passer du regard potentiel des autres.

- Lors de leur première rencontre, Lisa se présente à Mickaël, puis lui demande « t'es nouveau ? ». Après un bref suspens, celui-ci acquiesce. S'étonnant de son silence, elle lui demande s'il est timide, et redemande son nom. C'est là qu'il se nomme. Cette scène n'est tout d'abord pas identifiée comme un moment de « jeu » par les élèves, mais le modèle de l'improvisation permet de le comprendre comme tel et de l'analyser : Lisa lui fait une proposition de jeu, et c'est comme s'il suivait la règle fondatrice de l'improvisation : toujours dire « oui, et... ». Le rôle masculin n'est pas ici le résultat d'une décision préalable ou d'un plan complexe élaboré à l'insu des parents, il est bien plutôt de l'ordre d'une interaction qui lui offre de nouvelles possibilités de « soi ».

Dans le cadre de la spécialité HLP, cet atelier a été prolongé par un travail sur des extraits, en particulier :

Erwin Goffman, *La présentation de soi dans la vie quotidienne* (1956), préface et introduction, *Les cadres de l'expérience* (1991)

Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant* (1943) (sur le garçon de café) et la réponse de Pierre Bourdieu dans « Le mort saisit le vif » (1980)

Judith Butler, *Trouble dans le genre* (1990) « De l'intériorité au genre performatif » et *Défaire le genre*, (2004) introduction

Paul B. Preciado, *Je suis un monstre qui vous parle. Rapport pour une académie de psychanalystes* (2019) et *Un appartement sur Uranus* (2019) (notamment « Oublier l'idée d'être spécial », « Une école pour Alan », « Identité en transit », « Prénoms : Paul Beatriz, requête 34/2016 », « Corps mouvants »)

#### 4. Effet pédagogique

L'effet de l'atelier me semble très positif. Il a souvent incité des élèves à regarder le film, il leur a permis un recul critique sur leur propre expérience, et la construction de leur identité, y compris dans ce qu'elle peut avoir de douloureux ou de conflictuel au sein des espaces sociaux familiaux ou scolaires. Par ailleurs, les qualités esthétiques du film, et les modalités de la discussion ont permis de désamorcer certains conflits potentiels, et ont rendu possible un dialogue entre des élèves parfois très polarisés sur les questions liées au genre.

La formulation de la question, ainsi que le déroulé de l'atelier se veulent fidèles à la richesse de la séquence et du film. C'est ainsi par le jeu que l'on en arrive à la question du genre, au lieu de tracer par avance les contours théoriques d'une notion à l'égard de laquelle certain.es élèves ont des réticences *a priori*. Lors de l'analyse, c'est spontanément - quoi qu'en des termes différents - qu'apparaissent et que sont approfondies l'idée selon laquelle le genre puisse être de l'ordre du performatif ou de la performance (comme le défend Butler) ou des thèses constructivistes sur l'identité personnelle.



## ***Une séparation d'Asghar Farhadi au prisme du care Souci, soin, vérité, honneur et justice dans l'Iran d'aujourd'hui***

Atelier cinéphilo aux Journées d'étude de l'Acireph

***Rémy David***

J'ai été sensible à cette dimension du film de Farhadi : en creux, les situations problématiques proposées tournent autour de la question du soin et de la dépendance, de l'attention aux autres, de l'honneur et de sa propre image, du soin que l'on prend ou pas de soi-même, et de « son couple », de son enfant.

J'avais travaillé ce film en Terminale générale, il y a quelques années dans une perspective transversale autre, autour des secrets, des vérités (partielles) et (petits) mensonges ou omissions, afin de montrer comment scène après scène se construit un tourbillon perspectiviste sur une vérité sans cesse révisée, ses effets pratiques, judiciaires et existentiels irréversibles, du jeu au drame.

Nous n'aurons pas le temps de traverser de telles perspectives ici, et ce n'est pas notre objet, puisque nous voudrions interroger la place des femmes dans ce Téhéran que décrit Farhadi, mais également, comme en écart, le préjugé de nos regards, et la manière dont le souci de soi et des autres déplace ou interroge la perspective « dominante » du *care*, comme révélatrice d'une éthique proprement féminine ou genrée.

Nous nous intéresserons surtout à la première partie du film, qui joue le rôle de déclencheur factuelle d'une enquête judiciaire que nous allons suivre, et qui construit le problème, les problèmes plutôt, auxquels les personnages sont confrontés.

*Une séparation* traite d'un processus social et psychique de détachement, de divorce, de deux adultes qui délaissent leur vie commune pour (re)construire une vie « célibataire ». Mais ce processus de reconfiguration psychique n'est pratiquement pas abordé dans le film, il n'affleure qu'à la marge, dans quelques larmes et accès de colère et d'incompréhension - ce qui ne l'empêche pas d'être à l'œuvre. Le réalisateur se centre davantage sur les conséquences matérielles et leur dimension éthique, qui constituent progressivement un écheveau quasiment inextricable. Une analyse de la trame narrative du film selon les trois perspectives

de l'éthique normative (éthique de la vertu, éthique déontologique, éthique conséquentialiste) pourrait s'avérer heuristique avec les élèves. Cet article souhaiterait se centrer sur l'enjeu problématique d'une éthique féministe, en l'espèce de l'éthique du *care*.

La première partie du film présente des relations de personnages en situation de dépendance, et qui deviennent rapidement interdépendants. La progression de la maladie d'Alzheimer du père de Nader empêche celui-ci de réaliser le projet familial qui était d'émigrer d'Iran (carte verte ou équivalent) ; cette situation devient cause de, ou prétexte à, divorce, par consentement mutuel. Mais il faut trancher le cas de Termeh, la fille de Simin et Nader, qui a seulement 11 ans. Émergent alors toute une série de préoccupations autour du "prendre soin" : qui prendra soin de papy, puisque Simin, enseignante (donc disposant d'un certain temps libre ?) ne sera plus au domicile ? Qui prendra soin de Termeh, qui va assumer/endosser la suite de son éducation ? Est-ce que les malentendus et les tensions naissant de cette décision administrative doivent leur faire oublier, gommer, leur vie de couple, leur affection ou amour mutuel, et leur responsabilité parentale ? S'agit-il là d'une épreuve que le couple devrait traverser unie, qui risque de le séparer, ou qui révèle une certaine détérioration de leur vie amoureuse ? Qui prend soin du couple ?

À cette situation initiale tissée d'espoirs déçus, de contraintes pesantes et de responsabilités en tension, s'ajoute le recours à une assistante de vie pour rester présente auprès du papy. Cela introduit une dimension sociale au propos, puisque ce couple de classe moyenne, aux mœurs très « libérales » (proches de standards occidentaux, puisque la femme y est l'égale de l'homme, et peut décider du divorce, même si en droit les choses semblent plus complexes) emploie une jeune femme des milieux très populaires (Razieh), contrainte de travailler, avec sa petite fille de 8 ans environ (Somayeh), et qui se révélera enceinte de quatre mois et demi. Le "prendre soin d'autrui" est donc ici réservé à des femmes issues de milieux populaires qui ne peuvent suffisamment prendre soin d'elles-mêmes et des leurs, du fait du différentiel économique, de la situation de très grande précarité économique dans laquelle se trouve la famille de Razieh, notamment son mari (Hojat). Très rapidement apparaît la tension entre l'emploi qui impose de devoir prendre soin du papy dépendant, les préoccupations morales (une femme mariée peut-elle intervenir chez un homme qui redevient célibataire, peut-elle par ailleurs prendre soin du corps d'un homme incontinent : le changer, lui laver le corps ?), et prendre soin de soi-même : un rendez-vous médical chez le gynécologue, un ou plusieurs malaise(s) ?

Le film présente de manière incarnée le différentiel entre une éthique centrée sur des valeurs masculines auxquelles nous sommes habitués en occident, et des valeurs dévalorisées, plus féminines. L'éthique dominante renvoie à la valeur de l'autonomie, à une certaine agressivité, à la capacité de s'affirmer face aux autres, et donc de se montrer « fort » (Nader cherche à l'inculquer à sa fille à la station essence, et reprochera plus tard à Simin de ne pas chercher à renforcer sa fille en la confrontant à des épreuves qui la forgeront face à l'adversité, en ne lui apprenant pas à se défendre). Dans un autre registre, Hojat, le mari de Razieh,

est totalement prisonnier de son image et du respect qui lui est dû, ce qui le conduit à des intimidations, des menaces, et quelques passages à l'acte, pour cacher sa profonde dépression et sa misère. La logique de l'honneur prend le pas sur le souci de soi et des autres. En face, les femmes présentent des profils plus vulnérables, plus interdépendants, plus soucieux des autres que de leur seule image (et de l'orgueil qui l'accompagne). Simin ne comprend pas pourquoi Nader a renoncé si facilement à leur projet, comme s'il avait renoncé à elle, et n'a pas réellement cherché à la retenir ; elle souffre de son intransigeance, et même quand elle a décidé d'être la plus conciliante possible, elle ne parvient pas à construire de compromis acceptable ; elle se soucie de ce qui est arrivé à Razieh (et soupçonne même Nader d'avoir été violent). Elle s'oublie, souffre de la situation, et s'inquiète pour sa fille, là où Nader peut sembler indifférent. Razieh doit concilier des préoccupations contradictoires, ce qui la conduit à des faux-pas qui deviendront pour elle des dilemmes inextricables. Puis-je travailler chez un homme célibataire, sans demander l'autorisation de mon mari ? Puis-je travailler dans le domaine des soins à la personne en étant enceinte, et en le cachant à mon employeur ? Dois-je chercher à obtenir réparation d'avoir été accusée de vol (à tort), en inculquant de meurtre quelqu'un qui n'était pas responsable, mais qui ne s'est pas honorablement conduit ? Puis-je protéger mon mari de lui-même, prendre soin de lui au détriment du fait de prendre soin de moi et de ma fille ? Puis-je faire accuser à tort un innocent, sans subir le jugement de Dieu ? La professeure de Termeh, Madame Garaï fera l'expérience de sa vulnérabilité, puisque si dans un premier temps elle se soucie de protéger les personnes qu'elle connaît (la famille Lavasani), elle finira par retirer son témoignage à décharge (de Nader) devant la pression psychologique et les menaces de Hojat.

Les soucis dont sont porteurs les enfants introduisent certaines dérivations du thème de la vulnérabilité et de la sollicitude. Termeh et Somayeh, les deux filles des couples engagés dans le différent, sont également vulnérables, et en proie à des conflits de loyauté (entre leurs parents, et entre le souci de vérité et d'honnêteté et leur amour pour leur parent). Termeh porte seule le souci de réconcilier ses parents, qui semblent jouer à se séparer, jusqu'à ce que cela devienne irréversible. Elle assume la recherche de la vérité, et elle est la seule à qui ses parents ne parviennent pas à mentir dans la durée, car au final, c'est son regard sur eux qui leur importe le plus. En ce sens, le film introduit un renversement de responsabilité qui met en défaut Nader, et de manière plus générale, la responsabilité des parents et leur éthique éducative. Non seulement se révèle une divergence éducative entre Nader et Simin, puisque l'une veut protéger sa fille (de 11 ans seulement, même si elle en paraît nettement plus, ce qui a son importance) des tensions et violences du monde, en protégeant également sa « réputation » (ne pas être celle par qui le scandale arrive, très involontairement), tandis que l'autre cherche à la confronter aux épreuves, pour lui apprendre à les affronter et à en triompher, mais surtout Termeh devient progressivement dépositaire de l'exigence de justice et de vérité, et finit par devenir responsable des décisions éducatives qui la concernent, donc par devoir assumer le pouvoir, la charge ou la responsabilité de sa propre éducation, ses parents la laissant décider de tout, comme s'ils étaient devenus incapables de continuer à être parents, traversés qu'ils sont par les tensions de leur séparation et des ennuis judiciaires de Nader,

comme si elle était seule capable de décider si Nader doit plaider coupable, ou chercher à échapper à la justice, comme si c'était elle qui détenait les clefs de leur séparation. Illusion de toute puissance infantile qui répond à l'angoisse parentale. Dans ce contexte, Nader obtient toutefois une compromission de sa fille, une faute morale et un parjure, puisqu'elle produit un faux témoignage pour le protéger, pour prendre soin de lui, alors même qu'elle vient de comprendre qu'il lui a menti. Est-ce le prix à payer pour sortir de l'enfance, pour devenir adulte - ce qu'elle ne semble pas pressée d'accomplir, mais que ses parents la contraignent à vivre, sans prendre soin d'elle - sortir de l'innocence et entrer dans les dilemmes éthiques qui accompagnent les responsabilités et les rapports de pouvoir ?

En définitive, chaque personnage est traversé par des blessures et des tensions dues au fait que l'on n'a pas assez fait attention à lui, que l'on a nié ses besoins ou que l'on n'a pas exprimé suffisamment de sollicitude. Le film montre combien chacun vit un processus défensif, protecteur, qui amène non seulement à désinvestir la sollicitude et la reconnaissance de la vulnérabilité, mais encore à nuire par un subtil jeu sur la vérité différée ou déformée qui les enferme dans leurs propres dilemmes éthiques. Le « *care* » au sens général de se soucier d'autrui, et prendre en charge sa vulnérabilité et sa dépendance semble socialement réservé aux femmes, mais dans la complexité des situations dépeintes, y compris dans une société fortement marquée par l'emprise théocratique qui assoit une puissante domination masculine, laquelle fait taire cette « voix différente » dont parle Carol Gilligan, les personnages masculins sont également traversés par le souci d'autrui, par la sollicitude et la préoccupation de leur vulnérabilité. Nader renonce à engager plusieurs actions qui l'auraient conduit vers l'affrontement : il demande la clémence du juge quand Hojat sort de ses gonds et commet un outrage à Magistrat, surtout il renonce à faire examiner son père pour les sévices et séquelles endurés, car il renonce à porter plainte contre Razieh (même s'il ne le formule pas verbalement). Hojat est tellement souffrant socialement, qu'il convertit sa vulnérabilité en agressivité, mais il n'a pas une figure caricaturale de délinquant ou de malfaiteur, ni même de quelqu'un qui ne se soucie que de lui-même : il est totalement désespéré en songeant qu'il ne parvient pas à faire vivre sa famille, et désemparé et déchiré face à la fausse couche de sa femme et à son hospitalisation, ainsi qu'aux divers mensonges qu'il découvre au fur et à mesure.

Si Asghar Farhadi ne nous propose pas des personnages manichéens stéréotypés (sur le mode hollywoodien dominant), son film va plus loin encore en ce qu'aucun d'entre eux ne s'en sort indemne, chacun finit par montrer une part sombre, une compromission dans les choix que les dilemmes qu'il a à affronter le conduisent à prendre, et ce souvent par souci ou sollicitude, dans les jeux relationnels et d'interdépendance qui se tissent et se tendent en permanence. Ce cinéma nous restitue la puissance interrogative d'une narration qui ne cherche pas à réfléchir et juger à notre place, mais à nous offrir des problèmes et des dilemmes à ressentir et penser, en plaçant le *care* au cœur du regard humaniste qu'il porte sur sa société et ses semblables.

## Conclusion

Les dimensions de cet article ne nous auront bien sûr permis de donner qu'un aperçu des perspectives ouvertes par une éthique et une économie du *care* sur une séquence de « cinéphilo », mais nous aurons tenté d'explorer la puissance interrogative, sensible et réflexive que nous offre le cinéma, que nous propose Asghar Farhadi dans son art des dilemmes éthiques sensibles, porté ici à son apogée. Ne nous montre-t-il pas combien les tensions qui traversent des personnages sincères et qui ne cherchent pas à nuire en première intention à autrui, mais s'en soucient jusqu'à un certain point, combien ces tensions des situations nous amènent à nous conduire de manière perverse ? Ne nous indique-t-il pas combien nous gagnerions à faire davantage attention les uns aux autres, en désamorçant les tensions plutôt qu'en les sédimentant ?

## Quelques pistes bibliographiques

- Carol Gilligan, *Une voix différente. La morale a-t-elle un sexe ?*, 1982, traduction 1986, Paris, Flammarion, Collection Champs essai 2019, présentées par Sandra Laugier et Patricia Paperman, et comprenant un entretien avec Fabienne Brugère.
- Fabienne Brugère, *L'éthique du « care »*, 2011, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? ».
- Pascale Molinier, Patricia Paperman et Sandra Laugier, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, (2009) 2021, Paris, Petite bibliothèque Payot, Essais.



RETOURS SUR DES MOMENTS DES JE



## ***L'enseignement de la philosophie au prisme du sexisme et des stéréotypes de genre***

### **Compte rendu de la table ronde collaborative**

***Fanny Bernard***

#### **Le dispositif**

Les journées d'étude, à la différence des formations académiques proposées par l'institution, sont avant tout un moment de rencontre entre collègues afin de discuter ensemble et librement des problèmes soulevés par l'exercice de notre métier. Cependant, quelle forme donner à ces moments pour que la discussion soit véritablement libre, constructive et inclusive ? Il est clair qu'une table ronde où quelques personnes dites "expertes" discutent entre elles, puis quelques collègues posent des questions à la fin, est un dispositif qui ne convenait pas pour de multiples raisons. Tout d'abord, la discussion n'a jamais vraiment lieu quand le dispositif de parole consiste à confronter des personnes dites expertes à un public censément plus naïf. Les prises de parole individuelles lors du moment des "questions de la salle" sont soumises aux déterminismes sociaux qui rejouent les inégalités - entre autres - de genre : il s'agissait d'un des écueils que je souhaitais avant tout éviter pour des journées d'études sur le féminisme, si rares dans notre métier. Ensuite, cette répartition de la parole favorise la mise en scène d'une spectaculaire dispute entre spécialistes qui défendent des thèses opposées, ce qui peut être amusant, mais ne permet pas la véritable prise en charge d'un problème d'un point de vue collectif et individuel. Enfin, l'opposition entre spécialisation et naïveté est un présupposé du dispositif qui introduit une hiérarchie : celle-ci détermine le statut, et donc, l'écoute de chaque parole qui conduiront à un échange sur le modèle maître / élève, ce qui ne me semblait pas être souhaitable pour une rencontre entre collègues, c'est-à-dire, entre pairs.

Les réunions de préparation ont abouti grâce aux suggestions des un.es et des autres à l'élaboration de ce que l'on a - sûrement mal - nommé une "table ronde collaborative". Le dispositif choisi s'inspire de la pratique pédagogique du "jigsaw"<sup>1</sup> qui consiste à répartir dans un premier temps les élèves en groupes sur une partie du cours dont ils deviendront "expert", puis à les redistribuer dans un deuxième temps, dans de nouveaux groupes composés d'un.e expert.e de chaque groupe précédent. Ainsi, un premier moment fut consacré à la prise en compte d'informations sur une problématique précise spécifique à chaque groupe. Le deu-

---

<sup>1</sup> Le « *Jigsaw classroom* », ou « classe en puzzle » est une technique d'enseignement coopératif inventée en 1971 par le psychologue social américain Elliot Aronson. Voir le site internet : [www.jigsaw.org/#overview](http://www.jigsaw.org/#overview)

xième temps a consisté à partager les informations apprises et les problèmes soulevés dans le premier groupe. Le fait de travailler en petits groupes est plus efficace et inclusif en classe avec les élèves, alors, pourquoi ne le serait-il pas avec des collègues ? Tel était mon pari, même si j'avais des craintes concernant l'éparpillement des problématiques et la possible mauvaise réception d'un atelier où l'on demande aux collègues de travailler activement... Ce dispositif a aussi l'avantage de permettre de traiter de nombreuses problématiques en faisant fonctionner l'intelligence collective sur une même thématique, celle du sexisme et des stéréotypes de genre dans notre enseignement.

## Le contenu proposé

Les documents choisis proviennent pour une large part de l'ouvrage *Enseigner l'égalité filles-garçons, La boîte à outil du professeur* écrit par N.Anka Idrissi, F. Gallo et G.Pasquier et qui s'adresse à aux professeur.es de la maternelle au lycée : j'avais l'idée de transposer leurs constats sociologiques et leurs propositions de pratiques antisexistes au cours de philosophie en Terminale.

Dans un premier groupe, se posait la question suivante : *La répartition de la parole en classe est-elle sexiste ?* Les documents proposés tendaient à montrer que la parole est répartie en quantité comme en qualité à l'avantage des garçons, surtout dans le second degré. La gestion de ces interactions doit aussi prendre en compte le type de questions posées, les remarques faites par l'enseignant.e et le temps de réflexion laissé pour répondre : les observations sociologiques soulignent une discrimination sexiste inconsciente (et involontaire). Une prise de conscience suffit-elle à rétablir l'égalité ou faut-il instaurer des règles pour la produire ?

Dans le deuxième groupe, il me paraissait important de clarifier pendant ces J.E. la question de l'écriture inclusive, qui fait l'objet de nombreuses polémiques au sein de toute mailinglist ou groupe (ou association !) de profs de philosophie depuis plusieurs années, en raison notamment d'une ignorance de l'histoire de la langue française. L'interview d'Eliane Viennot, spécialiste de littérature de la Renaissance, montre que la langue française a été masculinisée volontairement depuis le XVIIème siècle : elle nous rappelle que la langue est une construction historique et une pratique sociale contingentes, qui peut être modifiée par des décisions de l'État, notamment à travers l'institution scolaire. Faut-il se servir de cette interview comme une introduction à un cours sur l'arbitraire du signe ou appliquer les suggestions de la linguiste comme l'indique le *Guide pratique - Pour une communication publique sans stéréotype de sexe* qu'une inspectrice de philosophie m'a fait connaître ? Publié en 2016 et signé par l'Éducation Nationale, ce texte recommande aux enseignant.es d'utiliser le point médian et d'utiliser des termes épiciens afin d'inclure les femmes comme les hommes dans sa communication. S'agit-il de la communication officielle entre collègues ou dans notre enseignement avec les élèves ? Quelle est la valeur de ce guide à l'heure où notre ministre publie une circulaire interdisant le point médian ? À nouveau, la contingence des règles renvoie clairement à une décision politique de la part de celui ou celle qui parle.

Le troisième groupe étudiait des documents qui rappelaient combien les philosophes eux-mêmes ne sont pas exempts de sexisme. L'extrait du *Prince* de Machiavel présente une comparaison de la fortune avec la femme, qu'il faut "battre [...] quand on veut la soumettre". On ne se voit pas bannir de notre enseignement une œuvre aussi canonique que celle de Machiavel, alors se pose la question : comment expliquer cette injonction à une violence sexiste en vue d'une domination patriarcale face à nos élèves adolescents ? Suffit-il de la nommer ? Le texte de Locke, qui affirme que le droit de gouverner revient au mari car il est naturellement le plus fort d'un point de vue physique et intellectuel, pose un autre problème : peut-on étudier en classe un extrait qui justifie le patriarcat à partir d'un appel à la nature ? Si oui, dans quel but, étant donné qu'il est nécessaire de donner un minimum de crédit à la thèse lorsqu'on l'étudie ? L'extrait d'Auguste Comte, philosophe positiviste au programme, est encore d'une autre teneur, puisqu'il défend l'infériorité naturelle des femmes à partir d'une induction hâtive. Ce texte, parce qu'il est pétri des préjugés sexistes les plus tenaces, n'a-t-il aucun intérêt en cours, ou en tant que réponse à une lettre de Mill, n'est-il pas le meilleur témoignage de ce qu'est la lutte féministe dans le champ des idées ? Le cours de philosophie n'a-t-il pas également pour but de rappeler ces controverses au fondement de nos valeurs contemporaines ? Peut-on étudier ces œuvres sans relativiser nos valeurs féministes ?

Le cinquième groupe étudiait la question de l'évaluation : quels sont les mécanismes inconscients en jeu ? Les filles sont surnotées dans les matières connotées masculines (la philosophie en fait partie) et inversement. Il faut prendre en compte également l'attitude des élèves face à l'évaluation : l'étiquetage d'un exercice et de la discipline conduisent les filles à se sous-estimer. Cette absence de confiance en soi peut être due au fait que les filles sont complimentées sur leur comportement et leur implication scolaire, alors que les garçons le sont sur leurs capacités, qui sont davantage stimulées. Les documents proposent des pistes pour dépasser cette évaluation genrée, même si la prise de conscience des mécanismes ne semble pas suffire comme l'indique le concept sociologique de "menace du stéréotype".

L'enjeu de l'évaluation est corrélé à celui de l'orientation, qui est au cœur de la reproduction des inégalités de genre dans notre société : c'est ce qu'étudiait le sixième groupe. Ce n'est pas seulement dans la mission de professeur principal que nous y avons affaire, mais aussi en tant qu'enseignant.e d'une "spécialité". On retrouve dans les choix de spécialités et de filières post-bac l'évitement des filières sélectives et réputées difficiles (la spécialité *mathématiques* au lycée par exemple). Les stéréotypes de genre ont toujours un énorme poids dans l'orientation, comme nous le montrent les classes masculines en STI et féminines en ST2S. L'école peut ici jouer un rôle important face aux normes sociales qui s'expriment à travers la pression des familles, à condition de questionner ses propres pratiques.

En effet, la reproduction du corps des professeurs<sup>1</sup> de philosophie est toujours soumise au stéréotype qui fait de notre discipline une discipline masculine. C'est

---

<sup>1</sup> J'utilise ici un accord à la majorité à dessein.

la matière générale qui comporte la plus faible part de femmes, alors que les femmes sont majoritaires dans l'enseignement du second degré. Le dernier groupe était donc amené à se demander : comment l'expliquer, alors que la part des filles est très importante en prépa littéraire et en licence de sciences humaines ? Les concours censés assurer une égalité entre les candidats et candidates rejouent-ils un sexisme inconscient ? On retrouve également très peu de femmes dans les postes de classe prépa et d'université, comme le dénonçait la tribune parue en 2018. S'agit-il d'un plafond de verre semblable à celui présent dans de nombreux autres secteurs de notre société ?

**Fanny Bernard**

Lors de nos *Journées d'études*, quatre collègues ont interrompu leur déroulement au retour du déjeuner le samedi, de façon imprévue. Elles souhaitent revenir sur certains échanges ou propositions pédagogiques qu'elles ont interprété comme « sexistes ou lgbtphobes ». Le moment a été confus, car après avoir pris la parole pour expliquer leur intervention, elles souhaitent qu'une discussion se tienne en plénière. Or, plusieurs ateliers étaient prévus de longue date. Les collègues intéressé·es par leur proposition ont pu rester avec elles, et celles et ceux qui étaient venu·es pour l'un des ateliers prévus ont pu le rejoindre. Invitées ensuite à préciser les raisons d'une interruption quelque peu houleuse, elles ont écrit l'article ci-dessous pour clarifier la parole qu'elles voulaient porter.

NDLR

## **Quand l'opinion résiste en nous : éléments supplémentaires pour une pédagogie féministe**

*Astrid, Ève, Inès et Roxane*

L'opinion spontanée est sexiste, raciste, homophobe, classiste. Elle traverse chacun·e de nous, parle en nous, pense en nous. C'est un travail philosophique que de la détruire pour pouvoir commencer à penser.

### **1. Une discussion imprévue**

Nous sommes quatre collègues de philosophie à être intervenues en début d'après-midi le samedi 13 novembre 2021 lors des dernières journées d'études. Notre intervention a cherché à mettre en lumière le caractère parfois discriminant de certains énoncés ou dispositifs proposés lors de ces journées. Le but était de réfléchir collectivement à la façon dont, en tant que pédagogues, nous pouvons activement lutter contre les systèmes de domination qui peuvent s'inscrire dans nos pratiques malgré nous, même lorsque nos intentions sont les meilleures. Vingt-cinq personnes ont décidé de se réunir pour discuter différents problèmes que nous soulevons sous la forme d'une discussion libre.

### **2. Réagir à des propos discriminatoires**

Un des premiers éléments qui a surgi est la façon de réagir à une parole discriminatoire qui peut être prononcée dans nos cours et heurter des personnes en position minoritaire. Dans ce cas, rappelons qu'il est nécessaire que l'enseignant·e signale à l'élève que son propos n'est pas tolérable y compris si c'est une plaisanterie. Il y a une urgence à le faire sur le moment, avant de se séparer des élèves

pour ne pas les laisser sortir du cours avec l'idée que certains propos pourraient être tolérés, voire risquer que notre silence produise d'autres violences à l'extérieur de la salle de classe renforcées par le fait qu'on n'aurait rien dit. Quand un·e élève socialement discriminé·e pour sa race, son identité de genre, son orientation sexuelle ou sa classe sociale cherche à prendre la parole, qui plus est s'il ou elle livre quelque chose de très intime ou signifie qu'il ou elle a été blessé·e, il nous semble primordial de veiller, parfois en luttant contre soi-même, à ne pas lui confisquer la parole en la prenant pour soi ou en la donnant à d'autres élèves plus avantagé·es socialement. Il est aussi nécessaire de réfléchir en amont à une façon de corriger les élèves sans qu'ils ou elles se sentent blessé·es ou n'osent plus parler s'ils·elles utilisent un terme impropre. Par exemple, veiller à utiliser le terme « trans genre » ou « trans » au lieu de « transsexuel » qui d'une part n'est pas inclusif, car il se réfère à un changement de sexe par le recours à la chirurgie ou à des hormones ce qui n'est pas le cas de toutes les personnes trans, et qui, d'autre part, renvoie à la pathologisation par la médecine qui incluait la transidentité parmi les maladies mentales.

### **3. Entendre une accusation de discrimination**

Le deuxième enjeu qui nous a occupé·es a été de réfléchir à la façon d'accueillir la parole d'élèves ou de collègues qui pourraient pointer un de nos mots ou attitudes discriminatoires (note : cette discrimination peut prendre des formes diverses ou connexes : sexisme, homophobie, transphobie, racisme, validisme, grossophobie, domination adulte, violence de classe, etc.). Notons qu'il n'est jamais anodin pour toute personne discriminée de devoir prendre la parole devant un groupe pour dénoncer une violence. Il peut, de la même façon, être difficile pour un·e élève de déranger un cours ou de remettre en cause l'autorité du ou de la professeur·e en dénonçant un propos discriminatoire. C'est d'ailleurs pourquoi il faut avoir conscience que ce n'est pas parce que les élèves ne nous signalent pas toujours le caractère discriminatoire de nos discours que nous sommes irréprochables. Souvent les principales et principaux concerné·es n'oseront pas prendre la parole.

Si, donc, on nous signale un propos discriminatoire, il faut être capable d'entendre la critique et de présenter des excuses sincères. Si, en toute bonne foi, on ne comprend pas le caractère discriminatoire de notre propos, il convient de demander à l'élève ou à le·la collègue d'expliquer en quoi consiste la discrimination. On peut aussi proposer à l'élève d'en discuter à la fin du cours ou à un moment défini ensemble s'il nous semble qu'il n'est pas utile ou souhaitable d'exposer le débat à toutes et tous.

Il nous paraît fondamental de commencer par réfléchir à nos propres certitudes. Par exemple on peut se considérer personnellement comme une personne pro-féministe, mais malgré tout véhiculer des comportements ou des discours qui n'ont pas totalement déconstruit ce qu'une éducation et une socialisation sexiste et patriarcale ont pu sédimenter en nous. La démarche la plus pertinente semble donc être celle d'une autocritique constante, ayant finalement beaucoup à voir avec l'entreprise philosophique de remise en question de ses propres manières de

penser spontanées. Si notre discours peut se vouloir bienveillant, nous sommes de fait dans un rapport hiérarchique avec les élèves, rapport qui est régulièrement interrogé à l'ACIREPh, mais qui doit encore être questionné à l'aune des rapports de genre, de classe, de race et d'orientation sexuelle. Plusieurs collègues ont partagé lors des journées d'études qu'il leur était régulièrement arrivé qu'un·e élève intervienne de manière plus ou moins calme pour leur dire qu'ils·elles avaient pris un exemple homophobe, transphobe ou raciste. Il n'est pas agréable de se faire démontrer, d'autant plus publiquement, qu'on s'est trompé, mais il est douloureux et délétère pour les élèves que le système scolaire ou les personnes qui y tra vaillent reproduisent ou redoublent les discriminations qu'ils et elles vivent au quotidien.

#### **4. Incarner des questions philosophiques dans une perspective féministe**

Enseigner de façon féministe implique d'avoir le souci constant du point de vue, c'est-à-dire qu'il faut se rendre capable de quitter la position dominante (masculine, cisgenre, hétérosexuelle, blanche, bourgeoise et valide) qui se présente comme un universel et que l'on a tendance à adopter par défaut. S'il peut être très intéressant, pédagogiquement, de mettre les élèves en situation réelle, car cela donne corps à des concepts qui restent trop souvent abstraits dans nos cours, il faut se garder de vouloir faire de même avec les problématiques féministes, car cela pourrait s'avérer contre-productif voire humiliant pour les élèves concerné·es par ces discriminations. Il faudrait essayer, dans la mesure du possible, de se mettre à la place des élèves quand nous avons l'idée d'un dispositif à mener en classe et se demander : « si j'étais une femme, une personne LGBTQI, une personne en situation de handicap ou une personne racisée, comment vi vrais-je au fond de moi et dans mon rapport aux autres ce que cet·te en seignant·e me donne à vivre ? Cela ne me blesserait-il pas encore plus d'entendre des camarades de classe proférer sans honte et avec l'aval de l'enseignant·e (et pour le bien de l'expérience de pensée) des propos homophobes, par exemple ? ; comment être sûr·e que ces élèves aux propos violents sont dans un rôle et ne laissent pas libre cours à leurs préjugés ? Qu'est-ce que cela produirait ensuite sur l'ambiance de la classe, les éventuelles discriminations ou faits de harcèlement à venir ? Comment vivrais-je, par exemple, le fait qu'on me mette en situation de dénoncer celles et ceux à qui je m'identifie (ma religion, mon orientation sexuelle, etc.) ? » Une mise en situation forçant les adolescent·es à briser leur conscience morale en les mettant dans une position de délation d'autres camarades, qui plus est sur des critères ethniques, religieux ou d'orientation sexuelle, même si le but recherché est de critiquer ce type de délation, ou ce type de propos a semblé très dangereux et à proscrire à la plupart des collègues présent·es à lors de cette discussion.

## Réflexions sur l'inceste par le prisme de la philosophie féministe

Nous nous concentrons ici seulement sur l'analyse de l'inceste en cours de philosophie, mais il a aussi été longuement question de l'éducation à la vie sexuelle et affective, à laquelle certain·es collègues s'essayent ; ainsi que du traitement du suicide, souvent évoqué par le biais des stoïciens.

Assez vite lors de la discussion, les collègues ont abordé la question du traitement de l'inceste, question qui avait été soulevée pendant l'échange qui a suivi la conférence de Vanina Mozziconacci. Il est régulièrement question d'inceste en cours de philosophie en Terminale par le biais de la thèse de Lévi-Strauss - l'inceste est un tabou partagé par toutes les sociétés humaines - ou par le biais du complexe d'Œdipe tel qu'il est théorisé par Freud. La prohibition de l'inceste se présente comme un acquis de l'anthropologie, un fondement évident, que l'on a tendance à répéter sans jamais le questionner. Pourtant, les chiffres de l'inceste contredisent frontalement la théorie de Lévi-Strauss. Aujourd'hui, il est établi qu'un·e Français·e sur dix est victime d'inceste (une fille sur cinq et d'un garçon sur treize). Au regard de ces chiffres, l'inceste ne peut plus être considéré comme un interdit absolu<sup>1</sup>. Dans tous les cas, parler d'inceste en cours, quand on sait qu'en moyenne trois enfants par classe en ont été victimes, ne peut pas être fait à la légère - d'autant plus lorsque l'on sait que 50 % des victimes de violences sexuelles dans l'enfance font une tentative de suicide au cours de leur vie.

La première question à laquelle nous avons été confronté·es lors de la discussion était alors de savoir si nous pouvions continuer à parler d'inceste en classe. Le risque de réactiver des traumatismes chez nos élèves, sans que nous soyons formé·es pour les aider à les dépasser est apparu comme un premier danger. Le second danger mis en évidence était le risque de perpétuer un système d'oppression (dire que l'inceste est un tabou, c'est nier que l'on puisse avoir été incesté·e et donc renforcer la silencieuse des victimes). Notre réflexion collective nous a mené·es à conclure que ces risques n'étaient pas des raisons suffisantes pour ne plus traiter de l'inceste en cours de philosophie : bien qu'il faille toujours garder en conscience ces deux dangers lorsque l'on parle d'inceste, redoubler le silence ne nous a pas paru philosophiquement une posture pertinente à adopter en classe. Voici quelques propositions qui ont été faites pour pallier ces dangers :

- prévenir nos collègues infirmier·es et assistant·es social·es que ces thèmes vont être abordés en classe pour qu'elles·ils soient préparé·es à accueillir des élèves si besoin et rappeler aux élèves qu'ils et elles peuvent s'adresser à elles et eux ;
- systématiquement accompagner nos documents de travail (texte, questions, diapos, etc.) du numéro d'urgence (119) et des contacts d'associations

---

<sup>1</sup> [ NDLR : il semble qu'il y ait un malentendu dans ce paragraphe et le suivant ; constater la présence de cet interdit dans toutes les cultures, comme le fait l'anthropologie culturelle, n'a jamais signifié qu'il n'y avait ni inceste ni victimes d'inceste ; c'est même l'inverse : c'est bien *les faits* d'inceste qui motivent l'importance de cette *règle* ; Freud pensait que sa constitution en interdit majeur (tabou) répondait à la puissance des pulsions poussant à sa transgression, pulsions toujours agissantes et prêtes à se manifester dès que les circonstances affaiblissent l'interdit ou érodent le cadre moral traditionnel qui le supporte].

locales ou nationales (Face à l'inceste ; SOS Inceste & violences sexuelles ; AREVI) ;

- penser à avertir les élèves que ces sujets vont être abordés en classe - et pourquoi pas leur proposer (de façon anonyme) d'y mettre leur veto si ces sujets sont trop pénibles pour elles.eux.

La seconde question qui a occupé notre discussion à propos de l'inceste a alors été de savoir si nous devons continuer d'étudier la thèse de Lévi-Strauss selon laquelle la prohibition de l'inceste est universelle, alors même qu'on sait aujourd'hui qu'elle est fausse. Les avis ont divergé à ce sujet. Rien ne nous force à étudier Lévi-Strauss en classe bien entendu. Une réponse à ce problème a été proposée lors de la discussion : les collègues qui souhaitent étudier l'œuvre de Lévi-Strauss pourraient analyser sa thèse sur l'inceste en parallèle avec celle de l'anthropologue Dorothee Dussy (*Le Berceau des dominations. Anthropologie de l'inceste*) ou du philosophe Marc Crépon (*Ces temps-ci : La société à l'épreuve des affaires de mœurs*).

## **5. Se former**

Enfin, au risque de redire l'évidence, il nous semble fondamental de nous former sur ces sujets avant de nous risquer à les évoquer en cours. On veut souvent bien faire, mais par manque de formation ou de conscientisation de nos privilèges, de notre position sociale et de genre, nous pouvons, sans le vouloir, alimenter certains préjugés. Il faut donc rappeler qu'on ne s'improvise pas féministe, mais que si ces sujets nous intéressent le minimum est de lire les textes féministes, comme on le ferait pour n'importe quel autre champ d'études, et de prendre l'avis des collègues féministes. De même si l'on désire animer des ateliers d'éducation à la vie sexuelle et affective, il semble nécessaire de se former auprès d'associations ou de structures dont c'est la vocation. La formation permet de développer des automatismes et d'acquérir des savoir-être nécessaires à la sécurité des élèves lorsqu'on manie un matériau si intime que le vécu affectif ou émotionnel.

Nous avons tenté de rester au plus proche de ce qui a pu se dire et se construire au cours cette discussion spontanée. Nous espérons que les personnes présentes s'y reconnaîtront et que ces lignes pourront nous aider tou·te·s à progresser dans nos pédagogies antisexistes et féministes. Enfin, nous tenons très sincèrement à remercier l'ACIREPh pour l'organisation courageuse de ces journées d'études chaque année, mais particulièrement pour cette édition traitant des questions féministes dans nos cours de philosophie.

**Astrid, Ève, Inès et Roxane,  
enseignantes de philosophie**

*Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :*

- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Des *Dossiers* sur des problèmes importants et faisant débat
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe, proposées par des chercheurs
- Des pratiques pédagogiques de terrain (*En classe*)
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger  
Etc.
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...

