

UAA 2.1.3 STÉRÉOTYPES, PRÉJUGÉS ET DISCRIMINATIONS¹

Table des matières

UAA 2.1.3 Stéréotypes, préjugés et discriminations.....	1
Introduction.....	2
Contexte personnel, général et public.....	2
Justifications à l’origine du choix du dispositif et de l’UAA traitée.....	3
Présentation du dispositif.....	4
Phase d’intéressement ou d’ancrage – [Leçon 1].....	4
Phase de questionnement : poser le problème – [Leçon 2].....	5
Phase informative – [2 ^{ème} partie de la leçon 2].....	6
Phase d’exploration ou phase formative – [Leçon 3].....	6
Phase d’intégration – [Leçon 4].....	7
Phase de transfert – [2 ^{ème} partie de la leçon 4].....	8
Analyse du dispositif.....	10
Analyse de la phase d’ancrage.....	10
Analyse de la phase de questionnement : poser le problème – [Leçon 2].....	11
Analyse de la phase informative [2 ^{ème} partie de la leçon 2].....	11
Analyse de la phase d’exploration ou phase formative – [Leçon 3].....	11
Analyse de la phase d’intégration – [Leçon 4].....	12
Analyse de la phase de transfert – [2 ^{ème} partie de la leçon 4].....	12
Grille critériée et analyse.....	13
Conclusion.....	15
Bibliographie.....	16
Livres :.....	16
Sites Internet :.....	16
Annexes.....	17
Annexe n° 1 - dessiner.....	17
Annexe n° 2 stéréotype de genre (exercice).....	17
Annexe n° 3 - définitions et sources.....	18
Annexe n° 4 Evolution du concept de genre et contexte scientifique.....	19
Annexe n°5 – texte sur Agacinski.....	21
Annexe n°6 - synthèse.....	22

1 Ce travail a été réalisé par Madgalena Darmas dans le cadre du cours de didactique de la philosophie du certificat en philosophie et citoyenneté de l’Université de Louvain-La-Neuve en 2017-18.



Introduction

Je me propose de traiter de l'UAA 2.1.3 Stéréotypes, préjugés et discriminations. Je me centrerai principalement sur le concept de stéréotype² lié au genre que j'associerai à la formation des préjugés. Dans ma première partie, j'énonce les raisons qui m'ont poussée à choisir ce thème pour mon travail, le public particulier auquel j'ai affaire et contexte personnel dans lequel j'évolue. Je suis le schéma classique des phases didactiques et en apporte, déjà dans cette partie, des linéaments d'analyse. Dans la seconde partie, je mène une analyse de chaque phase du schéma didactique en m'attardant plus spécifiquement sur la phase d'ancrage. Après la conclusion (qui n'a pas la structure classique de l'entonnoir, mais dresse des pistes), je reproduis et commente ma grille critériée. Vous trouverez en annexe l'ensemble de mon cours.

Contexte personnel, général et public

Je partage un mi-temps entre une école du secondaire et sa partie primaire (où je donne le cours de morale). Je suis particulièrement ravie de faire le grand écart entre des élèves de 6 ans jusque 18 ans. Le revers est, bien sûr, la somme colossale de temps consacré à la préparation des cours, aux corrections des copies et à l'élaboration des bulletins. En effet, j'ai près de 500 élèves. Sur 2 jours, en secondaire, j'ai affaire à 6 niveaux différents et à 10 classes différentes. Sur 2 autres jours, en primaire, j'ai affaire à 5 niveaux différents et à 10 classes différentes. En secondaire, une majorité d'élèves ont choisi la 2^{ème} heure de philosophie et de citoyenneté. Le nombre d'élèves que j'ai en 2^{ème} heure de philosophie et citoyenneté tourne autour d'une vingtaine d'élèves.

Le public choisi est une classe de 4^{ème} dont la réputation auprès des professeurs n'est pas des plus glorieuses. Les enseignants, en particulier de français et d'histoire, leur reprochent d'avoir un faible niveau, un vocabulaire peu développé pour leur âge, de ne pas savoir conceptualiser, problématiser, synthétiser. D'un point de vue comportemental, les professeurs leur tiennent rigueur d'un manque de maturité, de bavardages intempestifs, d'une prise de notes lapidaire et d'un manque d'autonomie dans le travail. Pour être plus précise, ils voient un contraste significatif entre les niveaux des élèves. Ces présupposés sont un aspect qui alimentera ma réflexion sur la manière de travailler les préjugés.

Le cours se déroule en 2^{ème} h (de 9 h 30 à 10 h 20) et s'inscrit dans le cadre de l'heure commune obligatoire. Il s'agit d'une classe de 22 élèves.

²J'utilise les définitions issues du fascicule *Stereotypik*, éd Le monde selon les femmes, Bruxelles, 2007, p.4. La voici : « Un stéréotype est une idée toute faite et pas très originale. On l'attribue à tout un groupe de personnes. On pense que c'est vrai ».

L'établissement accueille un public socialement aisé dont une part estimable vient de l'étranger. Le bilinguisme voire le multilinguisme sont des évidences pour ces élèves. L'anglais est d'un excellent niveau et dispensé par des « native speakers ». Cette ouverture sur l'autre et sur le monde ne met toutefois pas certains élèves à l'abri d'une sorte d'effet de cloche où - surtout les natifs de Belgique - résidant dans des zones réputées accueillir une population très aisée, ne sont que peu conscients des réalités sociales. Les lecteurs comprendront que je peux facilement être sous l'effet de ce miroir-aux-alouettes : l'analyse « sociologique » que je viens de faire flirte avec une généralisation propre aux stéréotypes.

Justifications à l'origine du choix du dispositif et de l'UAA traitée

Les critiques à l'encontre de cette classe et des 4^{ème} en général, portant en particulier sur les actes et habiletés de penser propres à la philosophie (conceptualiser, synthétiser ou problématiser) m'ont encouragée à tenter de les travailler avec les outils de la philosophie. Je ne prétends nullement, en quelques heures de cours, apprendre aux élèves à conceptualiser ou à problématiser. Cependant, je faisais l'hypothèse qu'une mise en recherche philosophique pouvait apporter une entrée en matière propice à l'émergence de ces compétences. Une envie de faire autrement avec une classe réputée difficile fut donc la première raison de ce choix. Ensuite, je me demandais si travailler sur la notion de stéréotype dans l'UAA 2.1.3 « Stéréotypes, préjugés et discriminations » était un but aux relents de lapalissade pour une discipline telle que la philosophie. M'atteler à l'étude du thème des stéréotypes en me posant la question de savoir ce qu'il y avait de profondément philosophique était, pour moi, une finalité en soi. En effet, quelle est la différence entre un cours de morale sur les stéréotypes et un cours de philosophie et de la citoyenneté ? A l'issue d'un cours de morale, on est censé avoir toutes les cartes en mains pour choisir sa « vie bonne ». On serait donc en mesure, après un cours de morale sur les stéréotypes, de comprendre que l'on est en devoir de lutter contre les discriminations engendrées par les stéréotypes. L'incitation est assez forcée, ce me semble, et l'évidence de l'invalidation des stéréotypes plus que suggérée. Je me demandais si la philosophie pouvait aider à tracer des voies moins moralisatrices. Le programme de philosophie et de citoyenneté, dans les enjeux de cette UAA, propose de, je cite « Rédiger un dialogue entre soi et son alter ego qui questionne un choix de vie (filière d'études, pratique d'un sport, instrument, loisir, alimentation, vêtements, musique, cinéma, lecture...) [puis de] rédiger une lettre ouverte qui dénonce une situation de discrimination (genre, orientation sexuelle)³ ». La première partie de l'enjeu me paraît quelque peu superficielle (et pas seulement par le fait de citer un choix de vie basé sur les vêtements), autocentrée et pas assez ambitieuse, tandis que je ne fais pas le lien avec la seconde partie. Par ailleurs, je suis dans une ambiguïté : la visée émancipatrice de cette UAA ne m'apparaît pas suffisamment forte. En effet, dans les pistes pratiques, le programme propose de mener un débat contradictoire sur le « mariage pour tous ». Une vision émancipatrice pure ne verrait même pas l'intérêt d'ouvrir la porte à un débat contradictoire ; et, en même temps, je trouve intéressant, d'en rester, sur le thème des stéréotypes, à des enjeux proprement philosophiques tant il est vrai que la lutte contre les discriminations est délicate, qu'il est toujours déjà difficile de ne pas en faire une dénonciation qui confinerait au ridicule voire à l'absurde.

³Programme de Philosophie et Citoyenneté p.43

Présentation du dispositif

Phase d'intéressement ou d'ancrage – [Leçon 1]

Objectifs :

- ⇒ Susciter l'étonnement
- ⇒ Repérer ses préconceptions sur le comportement des filles et des garçons

Compétences :

- ⇒ Se questionner sur un dispositif, un artefact
- ⇒ Observer les comportements et les rapports de force créés

Attitude :

- ⇒ Adopter une distance critique par rapport à son comportement

Durée : 50 min

Je demande aux élèves de se séparer en deux groupes, d'un côté les filles et, de l'autre. C'est un procédé que j'ai emprunté à Oscar Brenifier. Dans une séance animée au CAL de Wavre⁴, il avait demandé aux élèves invités de changer de place. Ce geste, cet acte, inaugurerait une remise en question. Dans le cas de mon cours, l'objectif est de créer une sorte d'artefact où les filles et les garçons, déjà spatialement séparés, auraient un comportement stéréotypé. J'avais l'espoir que cette mise en « confrontation » filles/garçons produirait des comportements patents de compétition tant chez les filles que chez les garçons. Les élèves installés, je demande quels sont les élèves qui sont en maths « fortes » (6 h de maths par semaine) et qui estiment avoir des talents en termes de précision et de clarté. Je mets en mains chez l'élève choisi, un dessin [cf. annexe n°1] avec des figures géométriques. Voici les consignes : sans faire de gestes, ledit élève doit faire dessiner à l'ensemble de la classe l'entièreté de la représentation laquelle doit être la plus fidèle possible à l'original. J'ai emprunté cet exercice que j'ai réalisé lors d'une formation⁵ à une professeure d'art dramatique. J'en ai détourné l'objectif initial. La finalité est de créer des comportements et de prendre conscience du fait qu'ils peuvent être le fruit de l'artefact (mise en compétition, effet de groupe, séparer filles/garçons, etc.). C'est le groupe des garçons (13 élèves) qui commence à suivre les indications pour réaliser le dessin, la consigne pour le groupe des filles (9 élèves) étant de noter précisément le comportement des garçons, tant langagier que les éventuels signaux corporels que le groupe des filles jugerait intéressant de relever. L'élève commence : « Au milieu de votre feuille, vous dessinez un rond moyen ». Un élève réagit en demandant ce qu'est un rond moyen. Très vite, au fil de la progression cahin-caha des dessins et face aux interpellations des élèves exécutants, l'élève instructeur s'emballe, s'énerve de

⁴Je n'ai plus souvenance de la date

⁵Formation IFC (2009-2010) intitulée « Comment poser sa voix » par Anne-Catherine Kroonen

« l'incompétence » de ses camarades. Il se reprend en donnant plus de précisions tant et si bien que les précisions accolées les uns aux autres bloquent les élèves qui ne perçoivent plus ce qu'ils doivent dessiner. Pendant cet exercice, les principaux comportements communs attendus sont : esprit de compétition, agressivité, médisance, bavardage, autoritarisme, etc., ce qui a été le cas en majeure partie. Puis c'est au groupe des filles de passer au dessin et aux garçons de les observer. Je demande aussi quelle fille pense avoir un « esprit mathématique » et de précision. Je donne un autre dessin [cf. annexe n° 1], également composé de formes géométriques (du moins, si on le décompose). Malgré un calme de départ probablement alimenté par la sérénité de l'élève instructrice, l'esprit de compétition se fait sentir et l'autoritarisme arrive quand les élèves exécutants se plaignent de ce qu'ils ne comprennent pas les indications. Ensuite, je demande aux élèves de lire, sans citer les prénoms, les notes prises. Celles-ci étaient parfois centrées sur la capacité ou non à réaliser le dessin. Je ne relevais au tableau que les notes allant dans le sens des comportements attendus cités en supra. Les élèves ont tous paru intéressés par l'exercice. Ils ont exprimé le fait d'être désarçonnés de n'avoir pu faire des gestes et remettaient en cause leur compétence de précision à l'oral.

Je demande aux élèves de noter sur leur feuille, en individuel si, oui ou non, ils estiment que les deux groupes ont eu des comportements similaires (esprit de compétition, agressivité, médisance, bavardage, autoritarisme, etc.). Pour quelque peu sortir de l'effet de groupe généré et pour varier les modes de questionnement, je préférerais que les réponses se fassent par écrit. Sur les 9 filles, 2 jugeaient que leur comportement avait été différent de celui des garçons car elles étaient plus calmes, plus à l'écoute. Sur les 13 garçons, 3 pensaient avoir été plus efficaces que les filles et plus rapides. Le reste de la classe reconnaît que les deux groupes se sont, grosso modo, comportés de la même manière. Les dessins ayant presque pris toute l'heure, j'ai été dépassée par le temps. J'ai juste demandé oralement s'ils pensaient que le cadre dans lequel je les avais placés avait joué sur leurs comportements. La majorité des élèves avaient détecté que le fait de créer deux groupes filles/garçons engageait l'émergence d'un esprit de compétition. En dernier lieu, je fournis aux élèves une liste de mots [cf. annexe n°2] que j'enjoins à classer selon qu'ils évoquent l'homme ou la femme (courage – intuition – curiosité - fidélité- jalousie - agressivité - sens de la responsabilité - médisance – autorité - douceur – bavardage). Par manque de temps, je n'ai pas eu l'occasion de poser le problème plus avant avec les élèves. Ce fut l'objet d'un autre cours et d'une autre séquence que je présente ci-après.

Phase de questionnement : poser le problème – [Leçon 2]

Objectif :

- ⇒ Poser le problème (comportements stéréotypés et genre)
- ⇒ Formuler des questions pouvant déboucher sur le concept de genre

Compétence :

- ⇒ Argumenter


Attitude :

- ⇒ Adopter une distance critique par rapport à son classement

Durée : 30 min



philocité



Dans cette phase se déroulant la semaine suivante, c'est l'occasion pour les élèves de discuter des mots attribués à l'un ou l'autre genre [cf. annexe n°2]. La plupart des élèves comprennent que les qualificatifs peuvent être autant attribués à l'un qu'à l'autre genre. Il n'empêche... Quelques élèves butaient sur des mots et persistaient à vouloir les attribuer à l'un ou l'autre genre. J'ai utilisé les questions classiques de relance : « sur quoi t'appuies-tu pour dire que les hommes sont plus agressifs que les femmes ? » (débusquer les présupposés) – « Peux-tu formuler ton idée en la transformant en hypothèse ? » (favoriser la distance critique) – « Est-ce que tout le monde est d'accord avec cette affirmation ? » (vérifier l'assentiment du groupe) – « Cette affirmation nous permet-elle de comprendre l'exercice de la semaine passée ? » (vérifier la cohérence, inciter à faire des liens).

A ce stade, je demande aux élèves pourquoi le genre biologique (le sexe avec lequel je suis né) peut ne pas être en adéquation avec le genre ressenti, pensé ? Les identités homosexuelle et transsexuelle sont citées. Je fournis ensuite aux élèves une définition du concept de genre [cf. annexe n°3].

Phase informative – [2^{ème} partie de la leçon 2]

Objectifs : Vérifier les « déjà-là », les représentations, les connaissances terminologiques et définitionnelles des élèves sur l'identité sexuelle.

⇒ Jouer avec le concept de genre

Compétence :

⇒ Utiliser un concept

Durée : 20 min

Ayant la chance de posséder un rétroprojecteur, je parcours avec les élèves le lexique sur l'identité sexuelle. Sur une feuille à part, je leur demande d'inventer un terme qui n'existe pas et qui pourrait recouvrir une réalité sur l'identité sexuelle. C'était un exercice difficile pour les élèves tant il est vrai que le lexique recouvre déjà un ensemble de réalités très différentes. Un élève a parlé des personnes qui ne sont attirées ni par l'un ni par l'autre sexe. J'ai donné un nom à ce phénomène en parlant d'asexualité et en faisant remarquer que les personnes asexuelles pouvaient avoir des sentiments platoniques pour une autre personne. Des élèves ont parlé de vidéos où ils ont vu des personnes proclamées « objectophiles » (amoureux de leur voiture ou de leur toaster, notamment). Par manque de temps, je n'ai pas abordé la question du « 3^{ème} sexe » ou de l'intersexuation [cf. annexe n°3].

Phase d'exploration ou phase formative – [Leçon 3]

Objectifs :

- ⇒ Montrer comment la notion de genre est construite et envisager les conséquences possibles (faire passer à la trappe le combat féministe selon Agacinski et voir comment le genre déterminerait une manière de faire de la science).

Compétences :

- ⇒ Comprendre un texte philosophique
⇒ Problématiser

Durée : 50 min

Je demande aux élèves s'ils pensent que tant chez les primates que chez les êtres humains, il existe des dominants et des dominés. La majorité paraît aller vers une réponse positive à cette question. Un élève raconte comment dans le couloir des élèves du degré inférieur, il faut être un dominant pour passer sans se faire bousculer. Les autres élèves embraient et se plaignent de ce que les « petits » ne les respectent plus, qu'ils s'adressent à eux comme s'ils étaient leur « copain » et que eux, les « grands » n'auraient jamais osé parler ainsi, surtout pas aux autres profs. Ces « petits » disent-ils encore, ne sont pas éduqués dans la « crainte » et ne respectent pas les plus « grands ». Il faut donc se montrer dominant en concluent-ils.

Je leur évoque alors les analyses de Despret [annexe n°4] Le point saillant que j'attendais qu'ils retiennent était le fait que la recherche scientifique est influencée par les stéréotypes liés au genre. De plus, je les incite à s'interroger sur l'intérêt qu'il y aurait de transposer un modèle de société de primates organisé autour d'un dominant à une société humaine (alors même que le dominant n'existe pas selon les primatologues femmes). Je leur demande ensuite le lien entre le d'être dominant dans un zoo et l'attitude de dominance requise, selon eux, dans les couloirs de l'école. Les élèves ont compris, comme avec l'exercice du dessin que le contexte déterminerait le comportement. Pour le reste, les questions de compréhension révélaient que la notion de dominance pyramidale comme inexistante en soi mais créée par les contextes et les liens entre les individus n'était pas appréhendée. Je me suis donc prêtée à l'exercice anti-didactique d'explication de texte. Ensuite, je suis passée à l'écrit d'Agacinski [annexe n°5] Ce fut le même genre de déboire qui se présenta à la différence près que la majorité des élèves avaient compris que la philosophe entendait garder une différence hommes/femmes mais ils ne voyaient pas forcément le lien avec une « trahison » du féminisme.

Phase d'intégration – [Leçon 4]

Objectif :


- ⇒ S'approprier le concept de stéréotype lié au genre et faire des liens avec d'autres concepts apparentés

Compétences (propres au débat philosophique) :

- ⇒ Autonomie
⇒ Formuler des hypothèses



philocité

- 
- ⇒ Faire des liens
 - ⇒ Conceptualiser
 - ⇒ Exemplifier
 - ⇒ Justifier
 - ⇒ Résumer/synthétiser/reformuler
 - ⇒ Juger
 - ⇒ Déduire/induire

Durée : 30 min

Les semaines précédentes, j'avais travaillé avec les élèves la formulation d'une question philosophique en me basant sur les 4 critères fournis par le programme à savoir que c'est une question sujette à discussion, qu'elle ne contient pas de présupposé, qu'elle est générale, qu'elle s'adresse à tout être humain et que, le cas échéant, elle est en rapport avec le thème traité. Je propose aux élèves de formuler 3-4 questions sur le thème des différences hommes/femmes, sur la différence entre le genre biologique et le genre pensé, ressenti, sur le conformisme à un genre, etc. Je leur propose ensuite de voter pour la question que nous allons débattre en utilisant, pour la 1^{ère} fois, la DVDP animée selon la méthode Tozzi. Pour une question de rapidité, j'ai utilisé les fiches-rôles initialement dévolues aux

élèves de primaire⁶. Les questions des élèves étaient les suivantes : « Les différences hommes/femmes sont-elles une source d'enrichissement ? » - « Ne pas reconnaître son genre, est-ce se mentir à soi-même ? ». La question philosophique qui a été retenue est la suivante : « Doit-on dire la vérité dans nos relations ? ». J'avais bien conscience que cette question n'était pas suffisamment en rapport avec le concept de genre mais je présumais que les stéréotypes de genre qui pouvaient s'en dégager seraient une opportunité intéressante de voir comment les élèves les envisageaient à ce stade. Je reproduis dans l'annexe n°6 la synthèse du secrétaire. Je ne suis absolument pas intervenue, même lorsque le hors sujet était patent. Je voulais tester une forme d'autonomie. Au début, les élèves me regardaient quand ils parlaient. J'ai ostensiblement détourné le regard et pris des notes. Ils ont fini par se regarder entre eux. Un autre moment intéressant – même si les élèves continuaient à faire du hors sujet – fut l'interpellation de deux élèves pour pousser le groupe à élargir le débat vers le concept de vérité.

Phase de transfert – [2^{ème} partie de la leçon 4]

Objectifs :

- ⇒ Comprendre que les préjugés peuvent mener à la production de stéréotypes

⁶Fiches-rôles émanant du site Philocité : <http://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/fiches-roles-enfants.pdf> [page consultée le 2.02.2018]

⇒ Montrer que l'erreur n'est pas tant de formuler des préjugés mais de ne pas les remettre en question.

Compétences :

⇒ Faire des liens (voir la notion de stéréotype comme ayant possiblement la notion de préjugé à son origine)

⇒ Envisager les conséquences d'un maintien des préjugés

Attitudes :

- Adopter une distance critique
- Refuser de faire des hypothèses basées sur les apparences physiques

Durée : 20 min

Cette phase est ici à comprendre au sens propre comme la capacité de l'élève à montrer qu'il s'est approprié le concept de stéréotype en général, tant et si bien qu'il est en mesure de déduire ce qu'il fait en émettant des hypothèses sur des personnes rien qu'en se basant sur leur physique ou leur manière de s'habiller, à savoir énoncer un préjugé. Je passe des photos de personnes différentes [cf. annexe n°7] et demande aux élèves de dire ce qu'ils pensent de ces personnes : quel pourrait être leur métier ? D'emblée, leur accorderaient-ils leur confiance ? De quel milieu pourrait être ces personnes ? Les élèves épiloquent longuement : « il est bien habillé, il doit sortir de son golf et a sûrement fait des études » - « Celui-là a une drôle de tête, il a de sales dents. Je lui ferais pas confiance. » - « Ah, lui, il a la tête de l'emploi. Je dirais que c'est un avocat. ». Je passe la photo d'une femme « Elle est jolie. Elle est habillée comme une militaire. Peut-être qu'elle aidait les militaires en temps de guerre ». Pour finir, je révèle aux élèves que toutes les personnes vues sont de célèbres tueurs en série. La notion de « plafond de verre⁷ » que le programme recommande de traiter pour cette UAA est ainsi étudiée. En effet, je demande aux élèves s'il est normal d'avoir des préjugés en leur découpant volontairement le mot « pré-jugé » pour faire comprendre le sens de « juger avant ». Certains élèves reconnaissent que oui tandis que d'autres, hésitant, maintiennent que c'est « mal » d'en avoir. J'encourage ces derniers à citer des situations où un préjugé pourrait apporter un avantage. Le fait d'avoir un préjugé sur une personne qui a un comportement ressenti comme inhabituel, peut nous protéger d'un danger est évoqué. Si l'erreur n'est pas tant d'avoir des préjugés, quelle serait la véritable erreur, m'empresse-je de les interpeller. La plupart ont répondu que c'est de discriminer des gens, de leur dénier certains droits. Cette conclusion dévie de mon objectif initial : montrer que l'erreur n'est pas tant de formuler des préjugés mais de ne pas les remettre en question.

⁷Programme de Philosophie et de Citoyenneté, p.42



Analyse du dispositif

Analyse de la phase d'ancrage

Je pars de l'évidence que philosopher commence avec l'étonnement. Dewey estime que tout apprentissage a pour origine un étonnement actif qui met en chemin. Mais on pourrait, surtout dans une thématique comme celle des stéréotypes de genre, être dans une mise en confrontation frontale où l'étonnement, après la demande de se séparer en groupe, fait rapidement place à une forme de conformisme (reproduire des comportements stéréotypés) ou à la révolte (ne pas accepter d'être réduit à un comportement stéréotypé). Ensuite, il est à se demander si la phase d'ancrage doit être plus ou moins longue. J'aurais peut-être dû prescrire un temps défini pour chaque groupe ou donner un schéma avec moins de formes géométriques. En outre, le côté ludique prend le pas sur l'analyse et tend à la voiler. Les élèves sont plus préoccupés par la compétition, le jeu et font passer à la trappe les comportements stéréotypés qu'ils ont, finalement, rejoués (ce qui était attendu) mais devaient en avoir pris conscience. Il aurait été plus porteur de terminer ma séance par une simple question : « Si vous pensez que les deux groupes ont eu le même comportement, pourquoi dit-on que les filles sont calmes, n'ont pas l'esprit scientifique, que les garçons sont dans la compétition, dans l'agressivité, etc. ? »

Les consignes sont trop générales et vagues pour le groupe des « observateurs ». Les élèves me posaient régulièrement des questions sur ce qu'ils devaient noter. Au-delà d'une liste précise de questions à donner aux élèves du groupe d'observateurs, je pourrais, en amont, animer des ateliers d'écriture avec les élèves afin de les sortir de la posture du « mais qu'est-ce que le prof attend de moi ». L'atelier d'écriture collective permet d'expérimenter - entre autres - la liberté d'interpréter une consigne. Dans cet exercice mené dans la filiation du travail de Michel et Odette Neumayer⁸ (deux anciens enseignants, par ailleurs), le « nous sommes tous capables », la suspension du jugement, l'interprétation libre des consignes et le fait que ce qui est écrit est destiné à être lu sont les incontournables d'une séance bien menée. A chaque stade, un atelier d'écriture est minuté et une consigne est donnée. Ce cadre est une contrainte mais la liberté d'interpréter la consigne, d'une part, et, d'autre part, de libérer son geste d'écriture, crée ensemble l'expérience d'une sorte de « contrainte libératoire ». S'ils avaient expérimenté ces séances, les élèves auraient eu l'habitude d'être minutés et j'aurais alors pu instaurer plus facilement une durée pour mon exercice d'ancrage. On pourrait aller plus loin avec ce dispositif et déclarer avec Aragon que l'on peut écrire pour savoir ce que l'on pense (il n'y aurait, pour lui, pas d'antériorité de la pensée sur l'écriture). Si « réfléchir est la capacité à relier des savoirs sur le monde de manière critique⁹ », la pensée développée dans le cadre d'un atelier d'écriture collective a une liberté que la compétence disciplinaire qu'est l'autonomie intellectuelle (penser par soi-même) ne saurait ignorer. Cependant, selon mon expérience, la pratique de tels ateliers, est coûteuse en temps et exige une longue mise en place pour que la liberté d'interpréter les consignes soit effective. Je fais l'hypothèse que ce « syndrome du métier d'élève » (se

⁸Neumayer, Michel & Neumayer, Odette, *Animer un atelier d'écriture*, éd.ESF, Paris, 2003

⁹in Leleux et Rocourt [2010], p.16

conformer aux attentes du professeur) pourrait s'amenuiser au bout de 3-4 séances. Mais cela voudrait dire 3 à 4 semaines consacrées à ces ateliers. Je ne suis pas prête de jouer ce « temps perdu pour du temps gagné ». En repensant à la manière dont certains professeurs ont qualifié cette classe, il serait intéressant de réfléchir à un exercice d'ancrage à la manière de Brenifier. Je pourrais venir en classe et écrire au tableau tous les qualificatifs que les professeurs ont évoqués à propos de cette classe : « incapables de... synthétiser, de se taire, d'abstraire, etc. » Puis je les inviterai à venir au tableau en disant « qui veut faire quelque chose avec ces mots ».

Analyse de la phase de questionnement : poser le problème – [Leçon 2]

Les élèves étaient manifestement interpellés par ce décalage entre l'exercice de la reproduction du dessin et leur classification de mots selon le genre. La persistance de certains à ne pas attribuer les mots aux deux genres aurait été l'occasion de mener un véritable débat de toute la classe et non simplement – comme je l'ai fait - une mise à jour individualisée des habiletés de pensée de quelques élèves. Par ailleurs, au lieu de donner une définition du genre, j'aurais pu mettre en place un exercice où les élèves allaient la co-construire puis, éventuellement, la compléter avec une définition « officielle ».

Analyse de la phase informative [2^{ème} partie de la leçon 2]

Pour cette phrase, j'aurais dû être plus attentive à mon temps afin d'avoir pu avoir l'occasion d'aborder la notion de 3^{ème} sexe et de l'intersexuation. En effet, cette dernière notion a un véritable côté informatif, ce me semble, car elle permet de faire prendre conscience du nombre élevé de personnes intersexuées et de la quantité d'ambiguïtés liées au sexe biologique pendant le stade de formation ou assigné à la naissance. Ces informations auraient pu contribuer à faciliter une problématisation ultérieure.

Analyse de la phase d'exploration ou phase formative – [Leçon 3]

Les élèves n'étaient pas des plus attentifs lors de ce cours assez ex cathedra. Pendant la phase où je parlais des analyses de Despret, j'aurais pu leur demander de prendre note (j'ai hésité et j'ai été bloquée par la litanie entendue parmi les collègues et à capacité d'autoréalisation : « ces élèves de 4^{ème} ne savent pas prendre note »). Il aurait aussi été intéressant de faire un exercice d'écoute où à chaque élève aurait été attribué un passage du texte. Chaque élève aurait présenté son passage (j'aurais également minuté l'intervention) pendant que les autres prenaient note. L'élève présentant le passage aurait choisi un camarade pour reformuler ses dires. Ensuite, j'aurais demandé au groupe, d'éventuellement, compléter les informations. C'est un travail collaboratif et un apprentissage par les pairs, contextes pédagogiques à l'efficacité bien connue. J'ai déjà eu l'occasion de tester cette méthode avec les 4^{ème} que j'ai en 2^{ème} de philosophie et de citoyenneté.

En choisissant d'évoquer les analyses de Despret, j'ai l'impression d'avoir voulu charrier trop de notions.

En effet, cette leçon requiert chez les élèves une distance critique par rapport aux tentatives d'instrumentalisation de la science ainsi qu'une acquisition certaine des stéréotypes hommes/femmes et, enfin, comprendre que le modèle des primates a été transposé aux sociétés humaines. Ce dernier point exige d'ailleurs un double regard : comprendre les préjugés sur le travail académique des femmes et comprendre la tentative de transposition du modèle des primates sur la société humaine. De plus, Despret a un côté lent dans la manière de mobiliser les principaux enjeux d'une problématique et j'ai dû faire l'impasse sur de nombreux détails et aspects.

Pour ce qui est du texte d'Agacinski, je suis également partie en roue libre en n'anticipant pas la difficulté à établir un lien entre une vision différentialiste sur le genre et la mise à mal du féminisme.

Cette partie avait trop la teneur d'un cours ex cathedra qui se voulait être un incitant à la problématisation. Je me demande donc si l'utilisation de la méthode de Tozzi pour lire un texte philosophique n'aurait pas été plus judicieuse.

Analyse de la phase d'intégration – [Leçon 4]

C'est une erreur de ma part de me baser sur une unique DVDP alors que 6 ou 7 séances auraient permis de rôder certaines habiletés de pensée. Sans parler du fait que, bien sûr, pour M-F Daniel, il faut 2 ans pour instaurer une véritable communauté de recherche philosophique.

La direction répète à l'envi que nous avons la chance d'avoir des élèves qui sont initiés à la communauté de recherche philosophique car les professeurs de l'école y sont formés. Ce qui est vrai c'est que les professeurs, 1 à 2 fois par mois, sont invités à participer à une communauté de recherche philosophique menée par un philosophe et avec la présence d'un ou deux membre du P.O. La réalité est que peu de professeurs y assistent (voire aucun) et certainement pas ceux qui ont des cours en lien avec cette pratique. N'ayant jamais eu de classe de 4^{ème}, je voulais tester, de manière abrupte, cette compétence des élèves.

Analyse de la phase de transfert – [2ème partie de la leçon 4]

Je faisais l'hypothèse extrême que si la notion de stéréotype avait bien été comprise, les élèves n'auraient pas dû se prêter au jeu consistant à conjecturer sur les métiers ou les personnalités des individus montrés en photo. Après le visionnage des photos des tueurs en série, les élèves réalisent qu'ils continuent à être pétris de préjugés les conduisant tout droit vers l'élaboration de stéréotypes. Deux élèves disent même que forts des cours précédents, ils auraient dû refuser de se prêter à un tel exercice. Cet exercice, bien qu'intéressant pour les élèves et suscitant de fortes réactions d'étonnement (la boucle entre l'étonnement dans la phase d'ancrage et celui de la phase de transfert semble ainsi bouclée), pourrait être perçue comme du hors sujet par rapport au thème même des stéréotypes. Il aurait donc fallu que j'insiste auprès des élèves sur l'intitulé de l'UAA traitant tant des stéréotypes, des préjugés que des discriminations. Il aurait été logique, me semble-t-il à ce stade, de prier les élèves de formuler une conclusion sur la manière

de se débrouiller dans la vie avec les préjugés¹⁰. Je recours ponctuellement à cette méthode qui a l'avantage de faciliter l'esprit de synthèse ainsi que de faire le lien avec une citoyenneté active et responsable. Cependant, il me semblait, avec cette méthode et pour cette UAA en particulier, que je pouvais tomber plus facilement dans un moralisme me faisant sortir d'une démarche proprement philosophique, laissant ouvert le champ des possibles. Or, la plupart des élèves ont conclu que les préjugés sont « mauvais » à partir du moment où l'on dénie des droits aux personnes, où on les discrimine. Mon attendu philosophique aurait été qu'ils en restent à une observation liée au fonctionnement de l'esprit du style : le préjugé est une banalité, ne pas en changer ou les travailler, là est l'erreur. Cet objectif m'apparaissait comme proprement philosophique et menant sur un chemin de traverse où la pensée prend le temps, suspend son jugement sans se hâter avec la force de l'évidence sur la voie de l'engagement citoyen. En outre, il serait porteur de trouver un exercice qui schématiserait les liens qui se créent entre stéréotype (idée sur un groupe de personnes), préjugé (jugement) et discrimination (comportement).

Grille critériée et analyse

La compétence qui consiste à prendre position de manière argumentée en défendant, de manière concomitante des arguments « pour » et « contre » me paraît une méthode efficace pour sortir de la formulation subjective de l'avis personnel. C'est donc une compétence que j'estime prioritaire. En effet, souvent les élèves me demandent comment je peux « coter » leur avis personnel. Je leur réponds volontiers que leur avis personnel n'a pas d'importance, en l'occurrence, mais que c'est la manière dont ils se défendent, argumentent et co-construisent avec les autres une pensée qui importe. Dès lors, une excellente méthode pour sortir de soi, de l'avis personnel qui nous colle, est d'envisager des arguments « pour » et « contre ». C'est une méthode empruntée à Leleux et Rocourt¹¹ mais que je justifie ici d'une autre manière. Par ailleurs, cette méthode permet d'avoir un regard « méta » sur les arguments produits et leur validité : est-ce un argument de la « pente glissante », un « enfumage », etc. ? Cette compétence a fait l'objet d'une évaluation autour de la problématique « Faut-il effacer ou diminuer les différences entre les genres pour avoir une société plus démocratique et plus juste ? ». Voici un exemple d'arguments d'un élève : « Oui il faut diminuer les différences entre les genres pour que les hommes et les femmes se sentent plus libres de devenir femme politique ou homme au foyer » - « Non, il ne faut pas diminuer les différences entre les genres car les différences nous permettent de comprendre l'autre ». J'attire également votre attention sur le fait que, en accord uniquement avec le professeur de CPC du degré inférieur, nous avons décidé de transformer en compétences générales le processus d'apprentissage évoqué dans le programme. Nous retenons donc : connaître, argumenter et transférer comme compétences générales évaluées dans le bulletin. Ainsi, au lieu de l'opération « appliquer » nous avons préféré évaluer, tout au long de l'année, la

¹⁰Ce pourrait être une sorte de sagesse telle qu'envisagée par Leleux et Rocourt [2010 -2017]

¹¹Leleux et Rocourt [2010]



philocité

--	--

capacité d'argumentation des élèves.

La seconde compétence « formuler une question philosophique » n'est pas reprise, telle quelle, par le programme et s'apparenterait à la compétence « se questionner ». J'ai pu constater, par une évaluation formative, que les élèves avaient du mal à formuler une question philosophique qui soit générale ou ne contenant pas de présupposé. Par ailleurs, au vu du déroulement et du choix de la question lors de la DVDP, il serait profitable d'entraîner les élèves à cette compétence. La troisième compétence, celle de la problématisation est une évidence en philosophie. Bien que l'art de la dissertation ne soit pas pratiqué en Belgique, mon école fait réaliser aux élèves de 5-6^{ème} une recherche (un mini mémoire) où la capacité à problématiser est fondamentale. Etant chaque année promotrice de plusieurs recherches d'élèves, j'ai pu en faire l'expérience. C'est donc bien une compétence transversale majeure.

La grille est reproduite à la page suivante.

Savoir-faire/compétences/attitudes	Incontournable	Satisfaisant	Bon	Très bon	Excellent
Prendre position de manière argumentée dans un tableau POUR et CONTRE de manière concomitante autour de la problématique « Faut-il effacer ou diminuer les différences entre les genres pour avoir une société plus démocratique et plus juste ? »	Justifier sa position (sans produire d'argument valide)	Produire des arguments valides défendant son point de vue	Avancer des arguments valides entendus en classe oralement dans un tableau POUR et CONTRE de manière concomitante	Avancer des arguments valides non vus en classe dans un tableau POUR et CONTRE de manière concomitante	Avancer des arguments POUR et CONTRE dans un tableau de manière concomitante. Les arguments sont inédits, élargissent la problématique ou en créent une nouvelle
Formuler une question philosophique	Formuler une question sur la notion de stéréotype de genre ou de discrimination	Formuler une question sans pré-supposés sur la notion de stéréotype de genre ou de discrimination	Formuler une question quasi-philosophique (un des 4 critères manquants) sur le concept de genre	Formuler une question philosophique sur le concept de genre	Formuler plusieurs questions philosophiques sur le concept de genre
Problématiser la notion de genre	Montrer ce qui ne va pas tellement de soi dans la notion de genre biologique	Savoir expliquer pourquoi le genre biologique ne correspond pas au genre ressenti	Identifier le problème et donner des exemples de situations où le genre biologique ne correspond pas au genre ressenti	Problématiser le concept de genre	Problématiser le concept de genre tout en montrant les conditions de possibilités d'émergence de ce concept à notre époque

Conclusion

Je réalise qu'une plus grande flexibilité quand l'occasion de mener un débat se présente aurait peut-être donné une autre teneur aux différentes phases didactiques. Quatre séances (soit 4 semaines) consacrées au concept de stéréotype – même s'il est vrai que la dernière leçon débouchait sur la notion de préjugé – est

trop long. J'avoue être encore sous le coup de ne plus avoir 2 h de cours d'affilée. Je me suis également rendu compte que je ne co-construisais pas assez les notions avec les élèves. Au vu du dispositif que j'ai créé dans la phase d'ancrage et la notion d'artefact étudiée par l'entremise des travaux de Despret, il me semble qu'il me fut plus facile d'embrayer sur l'UAA Légalité et légitimité de la norme où la notion d'autorité et de pouvoir est présente. En effet, j'ai repris l'analyse de la dominance des travaux de Rowell et fait une analogie avec la notion de pouvoir comme un effet de relations (et non pas « détenu »). Puisque nous avons déjà abordé la question mais que les élèves n'avaient pas forcément saisi le fond de l'analyse, ce fut l'occasion pour moi de la reprendre. Au lieu de centrer cette UAA sur les préjugés hommes / femmes, je me propose, pour l'année prochaine, de dévier du programme et de consacrer quelques heures de cours à la déconstruction des stéréotypes alimentés par des préjugés de « classe » ou sur les populations au chômage. Pourquoi cette nécessité ? J'ai travaillé pendant 10 ans dans une école primaire spécialisée de type 3 (troubles du comportement, élèves caractériels) accueillant des enfants pour la plupart issus de milieux socialement défavorisés. Près de 60 % avaient subis des sévices physiques et psychologiques graves et l'immense majorité était placée dans des internats sous tutelle d'un juge. J'ai pu constater que les élèves de mon école actuelle, par leurs remarques, étaient ignorants des réalités sociales, à l'œuvre à 5 km de leur établissement. En effet, pour près de 30 % des élèves (interviews menées par un élève dans le cadre d'une recherche) le fait d'être au chômage est une aberration, être illettré, une fiction, la reproduction bourdieusienne, une inconnue. La confrontation de ces deux mondes serait l'occasion d'un travail concret sur les stéréotypes (ou d'un partenariat), dans tous les sens, ceux de mon école actuelle, ceux de mon ancienne école et... les miens ! En somme, faire un cours sur ce qui m'a obligée à penser.

Bibliographie

Livres :

Oscar Brenifier, *Enseigner par le débat*, version électronique : http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Enseigner_par_le_debat.pdf

Claudine Leleux et Chloé Rocourt, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté*, éd. De Boeck, coll. Pour demain, Bruxelles, 2010

Claudine Leleux et Chloé Rocourt, *Education à la philosophie et à la citoyenneté*, éd. De Boeck, coll. Pour demain, Bruxelles, 2017

Neumayer, Michel & Neumayer, Odette, *Animer un atelier d'écriture*, éd.ESF, Paris, 2003

Michel Tozzi, *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, éd. Chronique sociale, coll. Savoir penser, Lyon, 2002.

Stereotypik, éd Le monde selon les femmes, Bruxelles, 2007.

Sites Internet :

Philocité – URL : <http://www.philocite.eu/blog/>

ANNEXES

Annexe n° 1 - dessiner

Exercice - Fais reproduire à ton groupe, le plus fidèlement possible et sans faire de geste, le dessin suivant :

Annexe n° 2 stéréotype de genre (exercice)

Exercice : classe les mots suivants selon qu'ils évoquent l'homme ou la femme

courage - intuition - curiosité - fidélité- jalousie - agressivité - sens de la responsabilité - médisance -
autorité - douceur - bavardage



Annexe n° 3 - définitions et sources

Le concept de genre a été élaboré pour étudier la façon dont les sociétés pensent, organisent et hiérarchisent la différenciation des sexes et normalisent les comportements sexuels. Il pose les catégories de femmes, d'hommes, de sexe, de sexualité et les notions de féminin, de masculin, de féminité et de masculinité comme des constructions sociales et non comme des données naturelles intangibles

Source : <http://www.institutemilieduchatelet.org/le-genre> [page consultée le 25.03.2018]

Petit lexique de l'identité sexuelle (consulté sur Internet avec les élèves. Ce lexique est également repris par Claudine Leleux [in *Education à la philosophie et à la citoyenneté*, éd. De Boeck, coll. Action !, Bruxelles, 2017, p.151-152]) Source : <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/752595/lexique-genres-identite-sexuelle> [page consultée le 22.03.2018]

Le troisième sexe ?

Des cartes d'identité pour les transgenres en Argentine

La présidente de l'Argentine a personnellement remis, lundi, les premières cartes d'identité destinées spécifiquement aux personnes ayant légalement changé de sexe en vertu d'une loi qui crée un précédent à l'échelle internationale.

Cristina Fernandez s'est dite fière d'avoir établi une nouvelle norme internationale avec cette législation sur l'identité sexuelle, qui a été adoptée à forte majorité au Congrès et qui permet à quiconque de changer de sexe sans avoir à obtenir le consentement d'un juge ou d'un médecin.

« L'Argentine montre au reste du monde que l'égalité est aussi importante que la liberté », a lancé la présidente.

Ce qui distingue la nation sud-américaine des autres est que ses habitants « ne se préoccupent pas seulement d'eux ou de leur entourage immédiat, mais aussi des autres », a poursuivi Mme Fernandez.

La présidente a remis de nouvelles cartes d'identité à une dizaine de transgenres. Elle a également donné de nouvelles cartes à plusieurs enfants de parents homosexuels qui n'avaient pas été correctement identifiés auparavant.

Source – Site de Radio Canada :

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/International/2012/07/02/011-cartes-identite-transgenre-argentine.shtml> (9.11.2012)

INTERSEXUATION

Définition : On parle d'intersexuation ou plus couramment d'hermaphrodisme lorsqu'un individu présente des organes génitaux dont la morphologie possède des caractéristiques qui sont difficiles voire impossibles à définir comme étant mâles ou femelles selon les normes habituelles. **Courant** : Les degrés d'intersexuation, que l'Organisation internationale des intersexué(e)s (OII) voit comme des points de repère sur le continuum naturel des variabilités anatomiques, sont nombreux. Contrairement à une opinion répandue, l'intersexuation n'est pas un phénomène rare. **Caché** : De nombreuses personnes sont intersexuées, bien que cela puisse passer inaperçu à la naissance. Dans certains cas, l'intersexuation est facilement décelable à la naissance, dans d'autres, elle n'apparaît que plus tard, en particulier à l'adolescence. **Correction** : De nombreuses personnes dont l'intersexuation est flagrante sont prises en charge médicalement. On considère en effet qu'elles présentent des anomalies qui doivent être «corrigées» chirurgicalement ou via des traitements hormonaux.

Source : Organisation internationale des intersexué(e)s (OII)

Annexe n° 4 Evolution du concept de genre et contexte scientifique

Questions :

- ✓ Se conforme-t-on aux stéréotypes basés sur l'idée que l'on se fait du genre ?
- ✓ Observe-t-on différemment selon que l'on soit homme ou femme ?
- ✓ Quel intérêt y aurait-il à transposer la notion de dominance chez les primates à la société humaine ?

Vinciane Despret est diplômée en philosophie et en psychologie de l'université de Liège. Elle croise l'éthologie (l'étude du comportement des animaux) et se passionne pour les humains qui travaillent avec eux. Dans ce texte, elle s'interroge sur le fait de savoir pourquoi les primatologues, qu'ils soient homme ou femme n'observaient pas du tout les mêmes comportements chez les primates....

Extraits d'un séminaire (compte-rendu de Magdalena Darmas) de Vinciane Despret pour Philosophie et Management, Bruxelles, 24.01.2009 :

ROWELL

Dès les années 60, Thelma Rowell, dans ses études sur les primates, avait un problème avec la notion de compétition. Le premier article de Thelma Rowell va provoquer un scandale dans la communauté

scientifique des primatologues.

Quel est le contexte ? Les primatologues pensaient que les babouins étaient rivés sur un comportement violent autour de la nourriture et des femelles. On jugeait que la hiérarchie était organisée pour apaiser les conflits. En ce sens, autour d'une multitude de conflits, une hiérarchie se dessine et les conflits s'apaisent car, généralement, le mâle dominant reçoit d'office une priorité d'accès aux ressources et que les dominés vont essayer d'éviter de se trouver sur le chemin du dominant. En effet, le trait spécifique d'une organisation hiérarchique édicte que les subordonnés sont toujours dans l'évitement. Le groupe est organisé autour de quelques despotes qui s'arrogent tous les privilèges, tyrannisant les autres mâles et femelles. Ces dernières sont passives, soumises, elles s'occupent des enfants et se tiennent à la disposition des mâles.

Rowell débarque donc avec ses analyses dans ce paysage et dans cette description de babouins. Elle écrit tout simplement qu'elle n'observa pas ces comportements : les bagarres sont rares, le vol de nourriture entre congénères n'a jamais été observé et les babouins ne sont pas hiérarchisés. A cette époque, les travaux de Solly Zuckerman faisaient autorité. On pensait que même le mâle le plus bas dans la hiérarchie était supérieur à une femelle. Rowell affirma qu'il n'y avait pas de hiérarchie entre les mâles et les femelles. D'ailleurs, celles-ci ont un rôle social très important et sont constamment sous l'attention du groupe (non pas simplement à disposition ou des ressources pour l'action des mâles).

On prétendait que les mâles dominants assuraient le leadership, qu'ils poliaient (veiller à l'ordre et résoudre les conflits) et protégeaient la troupe contre les prédateurs. On narrait donc des actions proprement héroïques de la part de ces mâles. Rowell voit plutôt que ce sont les femelles qui décident des actions journalières de la troupe et que lors de l'attaque d'un prédateur, chaque individu essaie de lui échapper à sa propre vitesse (les mâles plus vite car ils ont de plus grandes jambes et ne doivent pas porter les petits).

Il faut dire que Zuckerman avait lu les travaux de Freud et était persuadé que les premiers hommes se battaient tout le temps pour les femelles et essayaient de tuer le père pour s'emparer de ses filles (Freud reprend d'ailleurs ce que Darwin avait déjà prétendu). L'image du babouin correspondait finalement très bien à ce qu'on imaginait des premiers hommes. Mais il fallait trouver une solution à ces divergences dans les observations. En 1963, Zuckerman répond que « le tempérament et le sexe de l'observateur pourraient constituer des filtres importants dans le fait de déterminer le nombre de comportements agonistiques (agressifs et peureux) des animaux. » En d'autres termes, les hommes et les femmes ne voient pas la même chose. Ceci sera repris et repris dans la littérature scientifique jusqu'à nos jours avec Cyrulnik qui conçoit que l'utilisation du mot hiérarchie chez un homme et chez une femme n'a pas les mêmes connotations : pour une femme cela suggère alliances et affinités tandis que pour un homme, il est question de conflits et de combats.

Rowell ne reçut pas cette hypothèse. Elle avança que, peut-être, le concept de dominance ne devrait-il s'avérer lui-même n'être en définitive « que le résultat d'une forme inconsciente d'anthropomorphisme : est-ce que notre propre espèce serait plus que les autres liée par des relations hiérarchiques, du moins entre les mâles qui ont le plus écrit sur le sujet ? ». (...)

« Le concept de hiérarchie était tellement bien ancré chez les chercheurs que la première chose qu'ils devaient faire en arrivant sur le terrain c'était de déterminer comment elle était établie. Et s'ils ne la voyaient pas après plusieurs semaines d'observation, ils affirmaient qu'elle était latente, si bien établie qu'on ne la percevait plus. Il vient en partie de Zuckerman qui fit ses observations...dans un zoo ! Rowell va faire une statistique de toutes les troupes qui sont très hiérarchisées et conflictuelles de celles qui ne le sont pas. Elle trouvera une catégorie de babouins très hiérarchisés et en conflit : tous les babouins en captivité. Autre

facteur : l'habitation. Observer les primates de loin les stresse. De près, ils sont plus sereins. Il faut 5 ans d'habitation. La dominance est purement relation, elle n'appartient pas à un individu en soi. Ce sont les relations et plus précisément des contextes de relations qui la fabriquent. »

Annexe n°5 – texte sur Agacinski

La philosophe Sylviane Agacinski s'attaque au concept théorique du « genre ». (...). [Elle] est une philosophe française bien connue, engagée dans les débats de société. On connaît sa position tranchée contre la gestation pour autrui, qu'elle considère comme une aliénation du corps humain et du corps féminin en particulier. Sylviane Agacinski est une féministe dite « différentialiste » ou « essentialiste » – bien que selon elle, le terme d'« essentialisme » doive plutôt être imputé aux « conceptions qui font de l'humain un être hors nature, surnaturel à force d'être antinaturel, régnant sur le monde et sur lui-même par la parole et la technique » (p. 133). Elle considère qu'il faut partir du fait que l'humanité est double, mixte, pour développer une réflexion sur les relations entre les hommes et les femmes. « Tout individu qui n'est pas femme est homme, et tout individu qui n'est pas homme est femme. (...) La division sexuelle oblige à renoncer au vieux rêve d'une humanité pensée à partir d'un modèle unique et à la considérer comme constituée de deux types humains distincts, à la fois semblables et différents. C'est-à-dire à penser l'humanité comme mixte », écrit-elle dans *Politique des sexes* [Seuil, 2001]. En cela, elle s'oppose à d'autres philosophes féministes dit(e)s « rationalistes » comme Élisabeth Badinter, qui met l'accent sur les ressemblances entre les hommes et les femmes. Badinter pense que le corps de la femme est devenu sacré du fait du « pouvoir » (...) que confère la maternité aux femmes, maternité qui les limiterait à ce « pouvoir ». Les féministes proches de Badinter militent donc plutôt pour la désacralisation du corps de la femme et de la maternité, et voient notamment dans la gestation pour autrui un outil pour s'éloigner de l'« empire du ventre », pour reprendre le titre d'un essai de Marcela Iacub. Dans *Femmes entre sexe et genre* [Seuil, 2012], Agacinski essaie de montrer que l'histoire des sociétés humaines n'est pas uniquement le fait de données biologiques, mais qu'elle ne « flotte » pas simplement au-dessus d'elle. Les humains sont aussi des corps vivants, insiste-t-elle, en critiquant notamment la pensée de Judith Butler. Fondatrice de la *queer theory*, elle a développé une pensée du « genre » comme étant totalement déconnecté du « sexe » avec lequel on naît. « Le culturalisme *queer* et ses épigones français décrètent que la nature n'est rien. Ses mots d'ordre, inlassablement martelés, sont : tout est culture, tout est construit, rien n'est donné, sans demander comment s'est élaborée l'histoire des cultures » (p. 14). Dans une première partie de son essai, Agacinski évoque les relations entre sexes et servitude et le pouvoir complexe longtemps exercé sur les femmes dans l'institution familiale. Elle revient ensuite sur l'apparition du concept du « genre » (et des « genres » au pluriel). Sans remettre en question le fait que les caractères acquis attribués aux femmes ne sont pas héréditaires, elle déplore le fait que le genre ait installé une division, selon elle illusoire, entre identité culturelle et identité biologique. Elle en vient à l'expérience de la procréation comme engageant des corps féminins et masculins en relation : la sexualité, dit-elle, ne peut être conçue en éliminant son versant biologique, c'est-à-dire la fonction sexuelle génératrice. Dans la tradition occidentale, explique-t-elle ensuite, la différence des sexes a été hiérarchisée et est centrée sur l'homme (androcentrée). Derrière les théories du genre, il y aurait une révolte contre cette hiérarchie mais aussi souvent une confusion créatrice de différences entre la catégorie « femmes » et la sexualité, comme si la *queer theory* ne pouvait pas admettre qu'on soit femme ET lesbienne, comme s'il fallait être autre, comme s'il fallait passer complètement au-

dessus du biologique. La *queer theory*, selon Agacinski, a lancé un «cheval de Troie contre le féminisme» : si le genre est un artifice, de même que la catégorie « femmes», alors le féminisme est liquidé d'office. Mais Butler coïncerait toujours sur la question de la génération, de la procréation : sa théorie qui vise à « dénaturer » les différences sexuelles, demande Agacinski, n'est-elle pas plutôt une réponse à l'angoisse de briser le tabou et devenir gay ou lesbienne dans notre société ? Que l'on regarde l'histoire de la hiérarchisation des sexes, ou les réponses que sont la queer theory ou les techniques biologiques de transformation des corps, « on ne saurait masquer le principe de leur dualité » (p. 137). Les femmes ne sont pas des hommes comme les autres, conclut-elle : pourtant aujourd'hui, elles seraient prêtes à se détacher de leur corps pour en faire un bien monnayable, étranger à leur vie, à leurs désirs, à leurs plaisirs. S'il est important de situer cet essai de Sylviane Agacinski dans le contexte très politique des débats autour de la prostitution et de la gestation pour autrui, la philosophe a le mérite de poser, dans un langage assez clair, des questions que nous avons tous en tête. Elle propose des ponts entre les traditionnelles distinctions nature/culture, plutôt que de les opposer, comme elle le reproche à la fois à ceux qui lisent l'histoire par le biologique, et à ceux qui veulent le contourner, ou le dominer. Selon elle, il n'y a rien à faire : pour notre grande majorité, nous naissons homme ou femme avec une différence dans la capacité à engendrer. Elle soutient que c'est plutôt la hiérarchie des sexes ou les normes sociales qui régissent les sexualités qu'il faut questionner, plus que cette différence originelle. Sabine Panet

Article paru dans *Filiatio* n°6 (avril-mai 2012)

Problématisation (conséquences ou déconstruction du concept de genre)


- ✓ Pour quelle raison Agacinski critique-t-elle la théorie du genre ?

Annexe n°6 - synthèse

Synthèse DVDP : Doit-on dire la vérité dans nos relations ?

Notes prises par Marine

- Parfois, quand on dit la vérité, on peut blesser. Il ne faut pas toujours dire la vérité car on peut blesser des gens.
- C'est mieux d'être blessé par la vérité que par le fait de ne pas savoir et rester dans le doute.

- 
- Parfois, il faut faire du chantage.
 - Peut-on mentir à quelqu'un toute la vie ? On part du principe que ton passé te rattrapera toujours.
 - Mentir, est-ce une bonne solution ?
 - Si tu trompes ta femme, lui dire ou pas ?
 - Il faut dire la vérité mais ce n'est pas si simple.
 - Quand tu dis une vérité, une fois qu'elle est sortie, tu te sens soulagé.
 - Pourquoi dire la vérité ? A quoi l'on s'attend ?
 - La vérité a beaucoup avoir avec la confiance.
 - Le mensonge est souvent utilisé pour dissimuler quelque chose de gros.
 - Un mensonge entraîne un autre mensonge.
 - Le thème de la vérité est plus large : choix plus vaste d'exemples.
 - Parfois, une personne voit les choses de son point de vue et, pour elle, c'est la vérité. Cela amène beaucoup de débats.
 - Dire la vérité : c'est dire ce que je vais faire (et le faire).
 - Parfois, on veut juste ne pas blesser mais ce type de personnes sont appelées « faux-culs ».
 - A chaque occasion, s'abstenir de parler, c'est un manque de liberté.
 - On préfère être bien avec soi-même, on peut rester avec la vérité en soi mais alors on risque de se blesser soi-même.
 - Parfois, les gens disent ce qu'ils entendent mais ce n'est pas toujours nécessairement vrai.
 - La manière dont on éduque un enfant : il écoute et va répéter à l'entourage.
 - Chaque personne peut avoir sa vérité.
 - Les enfants sont-ils bêtes de répéter tout ce que les adultes disent ? La vraie réflexion arrive plus tard.

philocité

- Souvent, la manière de penser des enfants est influencée [par ses parents].
- L'innocence d'un enfant est une forme de vérité.
- Un enfant n'a pas d'esprit critique ? Non, c'est ce que tu vis qui t'influence.

Annexe n°7 - photos





philocité

UAA 2.1.3 Stéréotypes, préjugés et discriminations – Madgalena Darmas

- Ted Bundy
- Jeffrey Dahmer
- Albert De Salvo
- Francis Heaulmes
- Catherine Birnie