

Lire la philosophie du genre pour sortir des textes

Retour sur l'explication de texte en cours de philosophie

Florian Mouthon

Résumé

Le présent article présente une expérience d'enseignement réalisée dans le cadre d'un cours de philosophie portant sur la notion de genre. A destination d'élèves de 17 à 19 ans qui arrivent au terme de leur formation généraliste non gymnasiale à Genève (3^e année de l'Ecole de culture générale), la séquence vise à sensibiliser les élèves aux enjeux théoriques et sociaux liés à une définition de la notion de genre. Une étude de cinq textes de philosophes cherche à amener les élèves à réaliser une explication de texte philosophique. Après avoir exposé les opportunités et les écueils pédagogiques qu'offre un tel enseignement, j'en définis les objectifs et en propose une brève description. Enfin, je reviens brièvement sur les enseignements positifs de mon expérience.

Mots-clés

Genre, Philosophie, Explication de texte

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Auteur

Florian Mouthon, Collège Calvin, Rue Théodore-de-Bèze 2-4, 1211 Genève 3, florian.mouthon@edu.ge.ch

Lire la philosophie du genre pour sortir des textes

Retour sur l'explication de texte en cours de philosophie

Florian Mouthon

Introduction

Dans le présent article, je reviens sur une expérience qui m'a conduit à aborder diverses définitions de la notion de genre en philosophie contemporaine dans le cadre de mon enseignement de philosophie à trois classes de 3^e année de l'Ecole de Culture Générale (ECG). À Genève, l'enseignement de la philosophie à l'ECG s'adresse à des élèves qui ont entre 17 et 20 ans, se trouvent en dernière année de formation et se destinent à des formations tertiaires dans les milieux du travail social, de la santé, de l'art ou du tourisme. Cette année introductive est organisée thématiquement autour de la découverte de douze textes courts et se conclut par un examen de certificat sous la forme d'une explication de texte orale en fin d'année. Dans la séquence, dont je fais le bilan ci-après, j'ai cherché à stimuler l'analyse et l'étude de cinq textes philosophiques contemporains à partir d'une question vivante et actuelle (celle de du genre) et au moyen d'élaboration de schéma graphiques collectifs permettant de favoriser les interactions sociales réflexives et structurées dans le cadre de la classe.

Dans mon quotidien d'enseignant de philosophie au secondaire II à Genève, je suis confronté à un écueil didactique récurrent : pour apprendre à mes élèves à expliquer un texte philosophique, il faut à la fois que je leur enseigne à sortir du texte et que je leur apprenne à rester résolument attaché·e·s à celui-ci. S'il est indéniable que privilégier l'appropriation du contenu oriente souvent l'enseignement vers une forme de débat ou vers une discussion ouverte, cette modalité d'enseignement ne prépare en revanche pas aux exigences d'un examen certificatif d'explication de texte. Bien souvent, dans ce cas, le texte risque de devenir un prétexte et sa structure, son propos, son argument s'évanouissent dans l'enthousiasme de la classe. A l'inverse, favoriser une lecture attentive semble souvent condamner mes élèves à rester prisonniers et prisonnières de la linéarité du texte : l'explication tend à se transformer en paraphrase.

Afin de concilier les deux objectifs que sont la lecture attentive de textes et l'appropriation enthousiaste des idées, j'ai choisi d'aborder la question de la métaphysique du genre. A travers un ensemble de cinq textes et de différents médias, les élèves seront amené·e·s à interroger les définitions possibles de la notion de genre et les diverses réalités (biologique, sociale etc.) que ces définitions mobilisent.

1. Pertinence d'un enseignement philosophique sur le genre

Les questions liées au genre, à sa nature et à son expression jouissent d'une diffusion médiatique auprès de nos élèves dont peu d'autres sujets peuvent se targuer. Il s'agit donc d'une question vive tant d'un point de vue légal que culturel. C'est en outre un sujet qui a des répercussions scolaires et institutionnelles considérables. Nos élèves ont toutes et tous été confronté·e·s à des normes comportementales (habillement, loisirs, affectivité) avec lesquelles ils/elles ont dû composer. Ils et elles ont aussi souvent bénéficié d'intervention externes de sensibilisation contre la transphobie. Avec sa tangibilité et son actualité, j'ai pensé qu'un cours de philosophie sur le genre offrirait des opportunités motivationnelles et pédagogiques particulièrement stimulantes pour un enseignement de l'explication de texte philosophique.

En outre, la notion de genre présente un potentiel d'interdisciplinarité intéressant pour nos élèves, comme en témoigne le courriel que m'a envoyé l'une de mes élèves au début de la séquence et que je reproduis ci-dessous :

J'ai réalisé que la question des genres était un sujet surtout étudié en sociologie. Alors pourquoi étudions-nous ce thème en cours de philosophie ? À quel moment peut-on connaître la frontière entre la sociologie et la philosophie ? J'attends votre réponse avec impatience.

Pour l'élève, les frontières disciplinaires semblent définies avec une solidité telle qu'elles pourraient nous amener à renoncer à une interrogation sur le genre. En effet, le genre appartiendrait de droit à la sociologie et la philosophie transgresserait une frontière en se préoccupant de cette question. En me forçant à produire une réponse claire, cette élève a mis le doigt sur une dimension motivante de l'enseignement de la philosophie : sa nature interdisciplinaire. Un cours de philosophie à l'ECG peut donc s'interroger sur les

raisons pour lesquelles nous pensons aujourd'hui que la réponse à la question « qu'est-ce que le genre ? » (et à ses corollaires « qu'est-ce qu'un homme » et « qu'est-ce qu'une femme ») cherche des pistes dans les sciences sociales et non dans les sciences biomédicales.

En effet, s'il est un cliché des séances d'introduction à la philosophie, c'est bien ce moment où les enseignant·e·s tentent de justifier l'intérêt de leur discipline en leur présentant l'idée que l'activité philosophique viserait « l'unité » et la « systématique » du « corps des sciences » (2001, p. 90). Autrement dit, le rôle de la philosophie serait de créer des ponts et de favoriser les articulations entre les disciplines. Or ce serait au prix d'une remise en question méthodique et systématique que la valeur de la philosophie émergerait. En effet la valeur de la philosophie « réside[rait] précisément dans sa capacité à lutter contre les préjugés qui [...] ferme[nt] l'esprit à la spéculation » (Russell, 2001, pp. 93-94). Cependant, ces affirmations ne s'assortissent pas d'une démonstration. Or, c'est à ce titre qu'un enseignement philosophique sur la notion de genre s'avère pertinent. En effet, un tel cours permet d'associer à cette affirmation canonique l'exemple d'une réflexion interdisciplinaire en actes.

Le choix de la métaphysique du genre comme sujet de cours m'a donc semblé pertinent non seulement grâce à ses avantages motivationnels, mais aussi parce qu'elle permet de mettre en pratique l'un des leitmotivs de la philosophie scolaire : son interdisciplinarité.

2. Objectifs d'enseignement et processus cognitifs en jeu.

L'une des difficultés majeures de l'explication de texte philosophique consiste non seulement à extraire, à organiser et à expliquer les raisonnements d'une philosophe, mais aussi et surtout à les appliquer à de nouvelles situations et à les évaluer en termes de validité et de cohérence. En effet, l'explication de texte à l'examen de certificat de l'ECC est suivie d'une question philosophique personnelle qui évalue la capacité de l'élève à transférer le contenu des arguments déployés par le texte tiré au sort dans une situation connexe. Selon la taxonomie des processus cognitifs de Bloom, de telles tâches d'explication et d'appropriation mobilisent respectivement des processus cognitifs d'*application* des connaissances et d'*évaluation* (1956, p. 125; Mayer, 2014). Ces activités, qui présupposent un haut degré d'effort de traitement et une complexité cognitive considérable (Graesser et al., 2014, p. 8), exigent un engagement et un effort intellectuel élevés. L'enjeu d'un enseignement philosophique semble par conséquent devoir être de proposer une réflexion suffisamment motivante pour que l'effort cognitif auquel doivent consentir les élèves puisse être perçu comme bénéfique dans les effets cognitifs positifs espérés (Wilson & Sperber, 2002). Dans la section suivante, je détaille mon approche didactique tant en termes d'activités que de cheminement.

3. Approche didactique

3.1 Conception des activités

Pour permettre de soutenir la lecture des cinq textes sélectionnés (cf. Annexe I), et aux élèves d'accéder progressivement à l'*appropriation* de leur contenu, j'ai défini explicitement cinq types d'activités qui peuvent être adaptées à différentes modalités d'enseignement (individuelle ou groupale) et à différents degrés de médiatisation des cinq textes. J'ai abordé le premier texte en proposant du *modelling* (i.e. une démonstration de l'activité) avant de privilégier une approche plus participative, puis de favoriser la collaboration entre pairs. Cette progression correspond à une augmentation planifiée de la difficulté et de l'autonomie.

- 1) **Écoute et compréhension** d'une famille de théories sur la notion de genre sous forme de **capsules vidéo** : il y a deux vidéos. La première traite des théories réalistes (ou essentialistes) à propos du genre et est valable pour les trois premiers textes (Beauvoir, Crenshaw, Zack) i.e. c'est-à-dire les théories qui soutiennent la thèse que chaque femme (ou chaque homme) est femme (ou homme) en vertu d'une essence réelle de nature biologique ou sociale (son anatomie, son histoire de discrimination etc.). La deuxième vidéo est consacrée aux théories anti-réalistes à propos du genre (Haslanger, Butler) qui renoncent à l'idée d'une définition scientifique de la notion de genre, mais essaient de créer une notion capable de fédérer les personnes qui s'identifient comme femmes et de faire converger leurs luttes politiques. Dans la première série de théories, la visée est

descriptive, voire explicative (on cherche une définition vraie), dans la deuxième série, l'objectif est pratique et politique : lutter contre les discriminations qui, elles, sont bel et bien réelles.

- 2) **Lecture et extraction des idées principales** d'un texte philosophique défendant cette théorie.
- 3) **Réorganisation** des idées extraites du texte et **création d'un schéma** mettant en évidence les arguments déployés par le texte en faveur de la théorie (cf. Annexe III).
- 4) **Explication orale du texte** à partir du schéma afin d'articuler les arguments, la problématique et la thèse du texte. La possibilité d'enregistrer des fichiers audios pour s'exercer à la production d'une explication philosophique orale est vivement recommandée.
- 5) **Débat, discussion et transfert** des notions sur des ressources annexes (vidéo, podcast, article)

Pour la première activité, deux raisons m'ont poussé à opter pour les capsules vidéos. Premièrement, l'accessibilité de la capsule permet de revenir en arrière ou de réécouter les passages clés et de favoriser une approche plus individuelle de l'intégration des notions et de libérer du temps pour les interactions entre pairs.

La deuxième activité cherche à créer une liste avec les idées principales du texte. Grâce à des questions spécifiques (projetées et distribuées dans les supports de cours), une lecture et une annotation collective du texte dans le cadre d'un cours magistral dialogué, les élèves proposent des formulations pour les idées principales qu'ils et elles ont repérées au fil du texte.

Troisièmement, l'activité de production de schémas heuristiques remplace le travail de repérage des connecteurs logiques auquel se soumettent traditionnellement les élèves de philosophie. En effet, plutôt que d'établir des listes de mots-clés, j'ai pu constater que la production graphique de schéma permet aux élèves de s'approprier de façon plus créative et plus efficace le contenu d'un texte philosophique. Je pense que cela est imputable à quatre raisons. D'abord, un schéma peut faire l'objet d'une élaboration graphique collective sur l'ordinateur de la classe. Ainsi, chacun peut proposer un ou plusieurs éléments en fonction de sa compréhension du texte et son degré de compréhension. Ensuite, l'enseignant·e peut se placer en retrait des interactions et privilégier une discussion entre pairs et favoriser l'appropriation des notions et les reformulations, car l'élaboration d'un schéma graphique propose une structure et un support visuel utiles à la progression de discussion entre les élèves. Elle permet donc à la fois de sortir du texte et de rester proche de celui-ci. D'un point de vue cognitif, faire co-exister des éléments textuels et des éléments graphiques permet de favoriser une convergence cognitive des types de représentations. En effet, Bloom (1956) a souligné que ce processus de *traduction* d'une notion textuelle dans un langage graphique et la codification de son *interprétation* par l'ajout de symboles (1956, pp. 89-90) soutiennent le processus cognitif de *compréhension* (Graesser et al., 2014, p. 9). Enfin, d'un point de vue purement pratique, la plus-value du schéma réside déjà dans la possibilité de partager facilement la production individuelle d'un élève et de la faire évoluer collectivement en prenant des photos des schémas réalisés à la maison et en les projetant en classe. Je crois que ce dispositif permet de proposer des modalités interactionnelles qui sont socialement motivantes et qui renforcent les apprentissages (Cifali, 1991, p. 13). Au terme de la production des élèves, j'ai parfois procédé à une institutionnalisation du résultat en leur proposant une version officielle du schéma produit collectivement (cf. annexe III) pour valoriser le travail des élèves.

La quatrième activité consiste à procéder à une explication orale du texte. L'élève doit indiquer la problématique générale (définition de la notion de genre), la problématique particulière du texte, sa thèse et l'argumentaire qui conduit à défendre cette thèse. Au lieu de s'appuyer sur le texte annoté, l'élève n'a le droit qu'au schéma qu'il ou elle a co-construit avec ses pairs. L'objectif est d'entraîner la formulation d'idées et d'arguments philosophiques abstraits sans avoir recours à la paraphrase ni à la citation du texte. Une telle activité permet un retour sur la compréhension du texte grâce à l'enregistrement audio que l'élève peut transmettre à l'enseignant·e. La dernière activité cherche à stimuler les transferts et les interrogations au travers de débats, d'écoute, de lectures, de vidéos et d'autres médias qui ne font pas l'objet d'une explication de texte évaluée.

3.2 Cheminement en cinq textes

Les textes (cf. Annexe I) correspondent aux normes de longueur et de formatage en vigueur pour l'examen de certificat. D'une page à une page et demie, ils sont numérotés et sont le fruit d'une adaptation

personnelle. Une carte conceptuelle les accompagne pour permettre aux élèves de se situer dans l'évolution du cours (cf. Annexe II).

A chacun des textes, quatre des cinq étapes explicitées précédemment (cf. section 3.1) sont réalisées. Je les présente dans le tableau synthétique de la première phase du cours portant sur l'étude du texte de Beauvoir (cf. Annexe IV) : après une introduction générale et une présentation des documents, les élèves visionnent (chez eux /elles) la première vidéo théorique en prenant des notes avant d'en discuter en classe et de plonger dans la lecture collective du premier texte au cours suivant. Au terme de cette lecture, les élèves élaborent en groupe, puis en plénière, une liste des idées principales du texte et répondent à quelques questions de compréhension. Pour la semaine suivante, chacun-e propose un schéma personnel à partir des idées identifiées. Ces schémas sont comparés et discutés et l'enseignant-e, à partir d'un ou plusieurs schémas, se livre à une explication philosophique du texte en prenant soin de démontrer que l'ordre des idées importe peu pourvu que les relations de cohérences soient respectées. Enfin, les élèves s'exercent sur les schémas sélectionnés et préparent leur devoir pour la semaine suivante : avoir enregistré une explication de texte en format audio à partir du même schéma. La semaine suivante, l'enseignant-e fait un retour formatif sur les prestations de chaque enregistrement.

La première partie du cours s'articule autour de trois textes qui cherchent à définir un concept réaliste de la notion de genre. Leur but est de proposer une définition de ce que signifie « être une femme » qui permette non seulement de regrouper toutes les femmes dans une seule catégorie, mais aussi d'expliquer l'existence de cette catégorie à partir de critères réels : biologiques, psychologiques ou sociologiques. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à deux textes antiréalistes. Leur portée n'est pas descriptive, mais politique.

3.2.1 Les théories cherchant à produire des connaissances sur le monde

Ma première capsule vidéo présente cette famille de théories et les distinctions entre les différentes thèses défendues. Je pars d'une idée (fort répandue autrefois) qui réduit le genre à la manifestation sociale du sexe de l'individu. Une femme serait une femelle humaine. Le concept de « femme » (ou d'homme) aurait ainsi une essence biologique qui correspondrait simplement aux comportements associés aux personnes porteuses d'organes reproducteurs féminins. C'est ce qu'on appelle techniquement l'essentialisme biologique. Je propose à mes élèves de progresser à partir de cette théorie ancienne par objections successives.

- 1) Tout d'abord, je propose un texte de Simone de Beauvoir qui permet de remettre en question la dimension biologique de cet essentialisme et défend l'idée que ce que signifie « être une femme » désigne une réalité éducative et non anatomique ou physiologique (Beauvoir, 2008, pp. 285-304).
- 2) Un texte de Kimberlé Crenshaw (1989) remet ensuite en question le projet intellectuel de Beauvoir et soutient que la notion de genre ne peut être définie sans référence à d'autres considérations identitaires et sociales. Le genre ne saurait ainsi être compris qu'à l'intersection d'autres notions comme celles de race et de classe.
- 3) Dans le troisième texte, Naomi Zack (2005, p. 8) constate que la thèse intersectionnelle de Crenshaw conduit à vider la notion de genre de sa substance et à accepter un nombre illimité de genres distincts. Elle y oppose une vision nominaliste et inclusive du genre. Sa définition prend la forme d'une disjonction en trois parties. Ainsi, les femmes seraient « ces êtres humains qui entretiennent un rapport à la catégorie historique des individus qui ont été considérés comme étant de sexe féminin à la naissance, ou qui sont des mères biologiques, ou qui constituent l'objet de la préférence sexuelle première des hommes » (idem, traduction personnelle).

3.2.2 Les thèses politiques qui cherchent à changer le monde

- 4) Dans le quatrième texte, Sally Haslanger (2000, p. 42) ne propose pas de définir une notion de genre qui corresponde à une réalité sociale, mais elle cherche une définition qui rassemble politiquement les individus qui se conçoivent comme des femmes de sorte à mettre un terme aux inégalités vécues. C'est ce qu'elle nomme un *essentialisme amélioratif du genre*. Elle soutient ainsi qu'une femme/un homme est identifié-e par des marqueurs physiques (réels ou présumés) qui l'associent à un rôle précis (mâle/femelle) dans la reproduction de l'espèce. Ensuite, il faut que ces

marqueurs soient utilisés par l'idéologie dominante pour justifier l'assignation de la personne à une position subordonnée/privilégiée dans la société. Enfin, il faut que la satisfaction des deux critères précédents (marqueurs identifiés + assignation d'une place) assigne la personne identifiée à un rôle reproductif précis et à une situation de subordination/privilège systématique.

- 5) Enfin, dans le cinquième texte, Judith Butler (2017, pp. 67-69), quant à elle, adopte une position radicale à propos du genre. Celui-ci ne relèverait pas d'une identité réelle ou assignée, mais du rapport qu'un individu entretient aux normes comportementales de la société. Ainsi, ce ne serait que par la répétition de comportements normés qu'un individu deviendrait une femme ou un homme. Le genre serait performatif.

3.3 La biologie à l'épreuve du genre

Idéalement, la dernière partie du cours, permet aux élèves de revenir au point de départ et d'essayer de définir la notion de sexe sans faire référence à la notion de genre. Or, cela permet, grâce à un texte de Thierry Hoquet (2016, p. 125), philosophe de la biologie, de constater que la bipartition sexuelle qu'implique le terme « sexe » en langage courant n'est pas corroborée avec autant de clarté que ce qu'on a tendance à croire. En revenant sur le cas de l'athlète Caster Semenya discuté en début de séquence, nous pouvons nous interroger sur ce qui détermine l'appartenance de cette athlète au sexe féminin ou ce qui la classerait dans une catégorie des personnes intersexuées. Encore faudrait-il déterminer s'il s'agit d'intersexuation gonadique, génétique, hormonale, etc. Thierry Hoquet démontre en effet que les critères biologiques et médicaux qui sont employés pour déterminer ou assigner un sexe à la naissance d'un être humain sont des normes et ne saisissent pas la complexité physiologique et génétique de l'espèce humaine. Il conclut d'ailleurs que les chercheurs et les chercheuses en biologie qui s'intéressent à ces notions-là ne peuvent faire l'économie d'une réflexion sur le genre s'ils veulent véritablement produire des connaissances scientifiques.

4. Le retour des élèves

A l'issue de cette séquence, une série d'évaluations formatives et un questionnaire de satisfaction sur le cours m'ont permis de dégager quelques éléments positifs de cette expérience. Les élèves, sans surprise, expriment avoir aimé les débats et les activités de transferts. C'est d'ailleurs à ces occasions (activités 5) que l'investissement des élèves s'est avéré le plus fort. Les discussions sur des podcasts, sur les articles de presse ou sur leurs observations tirées de leur vie quotidienne ont contribué à nourrir leur intérêt pour des questions théoriques relatives au genre. Les activités les moins motivantes se sont avérées être les activités 2 (extraction des idées) et les activités 3 (élaboration de schéma) que les élèves ont trouvé difficiles.

Néanmoins, les élèves ont trouvé que les textes philosophiques sur le genre étaient dans l'ensemble plus faciles d'accès que les autres textes que nous avons lus et discutés pendant l'année. Ce jugement, corroboré par les élèves des trois classes, est surprenant dans la mesure où il contredit ma propre appréciation et celle de mes collègues dont j'ai sollicité l'avis. Les évaluations formatives et les exercices me montrent que les listes d'idées principales et les schémas proposés par les élèves étaient plus fournis et témoignaient d'un engagement supérieur pour la philosophie du genre que pour l'éthique par exemple. Certain·e·s élèves ont même avoué qu'ils n'avaient pas lu attentivement les textes du cours de philosophie avant que nous abordions les notions de genre. Ainsi, en termes de style attributif, il semble que les élèves aient eu tendance à attribuer leur sentiment de compréhension des textes à une caractéristique extérieure plutôt qu'à leur intérêt supérieur pour la question abordée. Confronté au même phénomène, j'ai pour ma part l'impression que c'est l'actualité du sujet qui a permis un investissement plus immédiat des notions qui restent pourtant fort abstraites.

Pour beaucoup, la survenue du confinement lié à la pandémie de covid-19 en cours de séquence, les a empêché·e·s de débattre plus librement et de bien comprendre les derniers textes du programme. C'est en tout cas, le regret exprimé le plus largement. Les élèves regrettent en particulier que la vidéoconférence nuise à l'interactivité du cours. En effet, une application comme MEET ne s'accommodent pas aisément d'une interaction spontanée et ne permet pas à l'enseignant de les laisser débattre.

5. Mon regard

Dans l'ensemble, je suis satisfait de la qualité de la réflexion atteinte par la plupart des élèves, et ce malgré le caractère abstrait du sujet et les conditions d'enseignement suboptimales liées à l'enseignement en ligne. En effet, dans les exercices réalisés, moins d'élèves se sont livrés à une paraphrase du texte philosophique. Les explications entre les idées ont été exprimées de façon causale et logique et non chronologique et linéaire. Ainsi, les élèves ont pu identifier pourquoi telle philosophe avançait telle idée et non quand elle l'avançait. Si je devais rééditer cette expérience, je conserverais l'idée de travailler sur l'ontologie du genre. C'est un sujet riche qui permet d'atteindre un degré d'abstraction et de conceptualisation considérable. Il ouvre des possibilités pédagogiques particulièrement intéressantes en termes d'investissement et de motivation des élèves. J'apporterais néanmoins deux modifications à ma séquence.

Premièrement, je laisserais davantage de temps au débat et valoriserais davantage les discussions informelles et les débats autour des notions abordées. C'est en effet dans un aller-retour entre application et interprétation que la compréhension des textes semble la plus fructueuse. Ainsi, formuler oralement le jugement que telle philosophe aurait eu à propos de tel film, tel article, tel reportage ou tel podcast avant de se situer par rapport à ce jugement, contribue non seulement à rendre les textes intéressants, mais aussi compréhensibles.

Deuxièmement, je pratiquerais davantage de modélisation et de production collective de schémas sans médiation de l'enseignante. En somme, je privilégierais les extrêmes en termes de médiations en accentuant les moments de forte présence de l'enseignant·e et celles de retrait de l'espace interactionnel. Il y aurait donc davantage de moments de travail sans intervention de l'enseignant·e et de moments avec une intervention forte de celui-ci ou de celle-ci. Je pense en effet que la démonstration (le modélisation) propose une médiation forte et permet de donner des repères, des exemples et des stratégies d'analyse aux élèves. Un travail de groupe autour de l'élaboration d'un schéma, par exemple, permettrait, sans intervention de l'enseignant, de créer des occasions de réflexion et de reconstruction collective des arguments. Cette modalité favoriserait davantage l'autonomie des élèves et leur confiance dans leurs propres capacités intellectuelles et philosophiques face aux textes. Cela ne signifie pas que le cours magistral dialogué serait proscrit de mon enseignement, mais qu'il ne constituerait plus la modalité privilégiée de la séquence.

6. Conclusion

Au terme de ce bilan, je suis convaincu qu'un enseignement sur le genre a suscité un degré de motivation et d'effort cognitif intéressant dans la mesure où il produit un effet d'apparente facilité même pour les élèves les moins séduits par l'abstraction philosophique. Cette dimension motivationnelle est indispensable à l'investissement cognitif qu'exigent les activités textuelles en philosophie. En effet, pour sortir du texte, en extraire les idées, la logique et pour s'approprier son contenu, un·e élève doit percevoir l'activité philosophique comme cognitivement pertinente. Il faut par conséquent que le coût cognitif de la lecture des textes soit compensé par les bénéfices cognitifs et sociaux des débats et des discussions. En somme, pour permettre aux élèves d'entrer en relation avec des textes, il s'agit moins de guider leur lecture que d'instaurer un cadre interactionnel qui laisse chacune s'exprimer avec méthode. Ce dispositif requiert une agilité didactique que, pour être franc, je ne maîtrise pas encore tout à fait. Je pense néanmoins que ces moments sont planifiables dans le déroulement d'une séquence et qu'une formation continue en médiation de débat serait un outil précieux. Enfin, je me permets de souligner que les sujets développés dans le cours de philosophie, qui trouvent un ancrage hors du cadre scolaire et qui s'appuient sur un intérêt préalable des élèves, comme c'est le cas du genre, offrent les moments les plus riches de cet enseignement. Ce sont précisément lorsque les élèves interviennent avec plaisir, exercent leur esprit critique, leur capacité de synthèse et d'argumentation de façon spontanée que la sortie du texte et donc sa lecture véritable peuvent avoir lieu.

Références bibliographiques

- Beauvoir, S. d. (2008). *Le deuxième sexe / 1, Les faits et les mythes*. Gallimard. http://data.rero.ch/01-R005173566/html?view=GE_V1
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1 : Cognitive domain. New York McKay, 20-24.
- Butler, J. (2017). *Trouble dans le genre:(gender trouble) : le féminisme et la subversion de l'identité* (C. Kraus, Trans.). Paris : La Découverte.
- Cifali, M. (1991). L'accès au savoir et ses vicissitudes. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media*, 7, 5-24.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex : A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *u. Chi. Legal f.*, 139.
- Graesser, A. C., Léon, J. A., & Otero, J. (2014). Introduction to the Psychology of Science Text Comprehension. In A. C. Graesser, J. A. Léon, & J. Otero (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 1-16). Londres : Routledge.
- Haslanger, S. (2000). Gender and race : (What) are they (What) do we want them to be ? *Noûs*, 34(1), 31-55.
- Hoquet, T. (2016). *Des sexes innombrables. Le genre à l'épreuve de la biologie : Le genre à l'épreuve de la biologie*. Paris : Le Seuil.
- Mayer, R. E. (2014). Using illustrations to promote constructivist learning from science text. In A. C. Graesser, J. A. Léon, & J. Otero (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 333-356). Oxford : Blackwell.
- Russell, B. (2001). *The problems of philosophy*. OUP Oxford.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2002). Relevance Theory. In. Blackwell. https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_00000101
- Zack, N. (2005). *Inclusive feminism : A third wave theory of women's commonality*. Lanham : Rowman & Littlefield.

Auteur

Florian Mouthon, MA ès Lettres, MA bi disciplinaire en enseignement de la philosophie et du français, enseignant dans le secondaire I et II à Genève.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2021 de forumlecture.ch

Philosophie lesen, um über die Texte hinauszukommen

Textverwendung im Philosophieunterricht zum Thema Gender

Florian Mouthon

Abstract

In diesem Beitrag befasse ich mich mit der Literalitätsfrage und dem Einsatz von Texten zum Gender-Thema in einer Sequenz des Philosophieunterrichts. In einem ersten Teil weise ich auf die Bedeutung des Themas für die Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse der Ecole de Culture Générale (ECG) in Genf hin. Nachdem ich die Chancen und die pädagogischen Risiken der Auseinandersetzung mit dem Geschlechterdiskurs aufgezeigt habe, definiere ich in knapper Form die Ziele der Unterrichtssequenz und verweise abschliessend auf die positiven Erfahrungen, die ich mit ihr gemacht habe.

Schlüsselwörter

Geschlecht, Philosophie, Text analysieren

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

Leggere la filosofia per uscire dai testi

Riflessione sull'uso dei testi in un corso di filosofia sul genere

Florian Mouthon

Riassunto

In questo articolo affronto questioni legate alla letteralità e all'utilizzo del testo come parte di un insegnamento filosofico dei concetti di genere. Inizio sottolineando la rilevanza di tale insegnamento per gli studenti del terzo anno dell'Ecole de Culture Générale (ECG) di Ginevra. Dopo aver esposto le opportunità e le insidie pedagogiche offerte da un tale insegnamento, ne definisco gli obiettivi e ne propongo una breve descrizione. Infine, torno brevemente agli insegnamenti positivi scaturiti dalla mia esperienza.

Parole chiave

Genere, filosofia, spiegazione del testo

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2021 di forumlettura.ch