

Sensibiliser aux dominations à l'école à partir de supports narratifs

Guillaume DURIEUX, Formateur des enseignantes et des enseignants du premier degré à l'Inspe de Créteil

Dans cette communication, je présente deux démarches visant à aborder en classe de primaire (essentiellement en cycle 3) la question des dominations. J'explicite d'abord les enjeux de cette approche qui concilie respect de l'obligation de neutralité et éducation à l'engagement contre les inégalités et les injustices sans tomber dans la neutralisation des questions. Je présente ensuite le sous-bassement didactique de ces approches qui visent à construire progressivement avec les élèves la perspective d'un personnage dominé afin de la rendre visible. Cela permet de conduire les élèves à formuler eux-mêmes les sentiments et revendications du personnage. Enfin, je présente de façon détaillée deux démarches élaborées à partir d'albums jeunesse (Tourmaline et Madame le Lapin blanc).

Ce texte reprend et développe une communication présentée lors des Rencontres sur les nouvelles pratiques de philosophie à Nantes (2025). Il me paraît important, de façon préalable, d'explicitier ma perspective. Je suis depuis quelques années formateur des enseignantes et des enseignants du premier degré à l'Inspe de Créteil. Parmi mes diverses missions, il y a celle d'initier des professeurs débutants à la didactique de l'enseignement moral et civique (EMC). C'est dans ce cadre que j'ai commencé à développer une démarche d'enseignement moral et civique visant à sensibiliser les élèves d'école primaire aux enjeux des dominations, démarche que ce texte présente.

A proprement parler, cette démarche ne relève toutefois pas du champ des pratiques philosophiques, notamment de la philosophie avec les enfants. Ma formation et mes goûts personnels ne m'ont pas conduit à évoluer dans ce cadre. Je dois même concéder avoir parfois quelques réserves concernant certaines démarches relevant typiquement de ce champ. Mon approche serait mieux décrite comme une façon d'informer l'enseignement moral et civique de préoccupations philosophiques. Cette précision n'est pas, je crois, une préciosité hors de propos. Elle explique pourquoi mon texte ne traite pas de façon directe de pratiques philosophiques identifiées comme telles. J'espère toutefois que ce positionnement quelque peu marginal ne prive pas ce texte d'intérêt pour des lectrices et des lecteurs préoccupés de nouvelles pratiques philosophiques. Dans ce texte, je montrerai comment la démarche que je présente, portant sur la sensibilisation aux dominations, peut être reliée au thème des rencontres de cette année, à savoir l'engagement (1). J'expliciterai alors les principes théoriques et didactiques qui la sous-tendent (2). Ensuite je présenterai comment elle peut être mise en œuvre à partir de deux exemples (3). Pour finir, je reviendrai en ouverture sur les liens entre enseignement de l'EMC et engagement (4).

1. EMC et éducation à l'engagement

La question de l'engagement croise celle de l'enseignement moral et civique de deux manières :

1. D'abord, les professeurs du primaire sont soumis en classe à une obligation de neutralité. Cette obligation peut paraître entrer en tension avec toute velléité d'engagement du côté du professeur. Il me semble toutefois que cette tension n'est qu'apparente. D'abord, le devoir de neutralité n'est pas

absolu puisque plusieurs des missions des professeurs sont explicitement guidées par des valeurs substantielles (comme le partage des valeurs de la République ou les diverses « éducations à »). Ensuite, la liberté pédagogique des professeurs est juridiquement reconnue et protégée. Or les choix pédagogiques sont inévitablement guidés par des engagements axiologiques^[1]. Enfin, s'agissant des valeurs que les professeurs sont tenus, institutionnellement, de transmettre – notamment les valeurs de la République –, celles-ci peuvent être l'objet d'interprétations très différentes. Leur transmission est alors indissociable d'un certain engagement du professeur en faveur d'une interprétation spécifique de celle-ci – même si cet engagement ne peut en aucun cas prendre la forme d'un militantisme ou d'une présentation biaisée déniait la légitimité d'interprétations concurrentes.

2. Ensuite, le programme d'EMC accorde une place importante à la question de l'engagement (on compte 54 occurrences de termes dérivés de « engager » sur 31 pages de programme). Si les professeurs sont tenus à un devoir de neutralité, ils n'en doivent donc pas moins éduquer leurs élèves à l'engagement. Cet engagement est présenté à la fois comme individuel et collectif et il doit viser le bien commun. La difficulté toutefois est donc de savoir comment éduquer à l'engagement.

La difficulté à laquelle sont confrontés les professeurs tient donc au fait qu'ils doivent éduquer à l'engagement tout en respectant l'obligation de neutralité qui pèsent sur eux. Celle-ci leur interdit d'exprimer en classe des convictions controversées sur des questions politiques, religieuses, philosophiques ou commerciales. Il est courant de soupçonner cette obligation de fonctionner comme un opérateur de neutralisation, dépolitisant les questions abordées en classe. C'est par exemple le cas, dans de nombreux manuels d'EMC, lorsqu'on voit les questions du handicap, du racisme ou du sexisme abordées de manière préférentielle sous le prisme de l'acceptation de la différence ou comme un problème seulement moral, voire psychologique (avec la centralité curriculaire de la question des stéréotypes). Les enjeux politiques relatifs aux inégalités structurelles ou aux rapports de pouvoir ou de domination sont alors invisibilisés. Plus fondamentalement, ce type d'approche tend à laisser non questionnée la norme sociale dominante à partir de laquelle est évaluée et jugée cette différence. Pourtant un élément essentiel de l'engagement de nombreux groupes militants concernés consiste à critiquer ces normes hégémoniques (c'est par exemple le cas de nombreuses revendications concernant les façons d'envisager la sexualité).

En somme, il paraît difficile d'aborder ces questions vives, en classe, en respectant l'obligation de neutralité et sans les dépolitiser. L'obligation de neutralité impose aux professeurs de ne pas faire œuvre de militantisme ; inversement, une neutralisation trop forte des enjeux risque de vider ces sujets de la charge polémique qui est au fondement des engagements citoyens divers qui se nouent autour d'eux. Fort de ce constat, plusieurs préoccupations sont à l'origine de ma démarche :

1. Je voulais proposer à mes étudiantes et mes étudiants, futurs professeurs des écoles, des outils pour aborder en classe certaines questions vives comme le racisme, le sexisme et, plus largement, les dominations. La question de la domination fait l'objet d'une attention théorique et éditoriale soutenue. Sans entrer dans de longues considérations théoriques, on peut dire qu'une situation de domination désigne une relation sociale durable dans laquelle certaines personnes ou certains

groupes disposent d'un pouvoir tel que leurs perspectives, intérêts et interprétations du monde (je parlerai désormais de « perspectives ») sont structurellement privilégiés, tandis que ceux d'autres sont systématiquement dévalués ou exclus, exposant ces derniers à l'arbitraire et les privant d'une participation effective à la définition des normes, des décisions et des significations sociales (Fricker, 2007 ; Fraser, 2009).

2. Je voulais aussi que ces questions puissent être abordées sans neutraliser les revendications de justice qui sont portés par les différents groupes engagés dans les diverses luttes sociales. Les controverses publiques concernant le racisme, le sexisme et d'autres sujets du même genre se caractérisent en effet par le fait qu'elles interrogent les normes publiques de justice, non seulement dans leur mise en œuvre mais aussi dans leur conception et leur justification. Aborder sur sujet en laissant de côté cet aspect ferait courir le risque de neutralisation la charge polémique dont ces controverses sont porteuses.
3. Je voulais enfin que ces outils soient transposables. Il n'y a que peu d'intérêt à proposer une démarche « clé en main » qui ne permet pas aux professeurs de se l'approprier et de l'adapter à des supports et des contextes différents.

La difficulté toutefois est donc de savoir comment aborder ces questions sans adopter, explicitement ou implicitement, une posture militante qui est incompatible avec l'obligation de neutralité. Pour expliquer comment on peut surmonter cette difficulté, je vais présenter plus précisément le soubassement théorique et didactique de cette démarche.

2. Sous-bassement théorique et didactique

Dans cette démarche, je propose donc de tirer profit de certaines caractéristiques des supports narratifs. Je parlerai ici essentiellement d'albums jeunesse mais mon propos vaut aussi bien pour des films, des bandes-dessinées ou des romans. Il s'agit de s'appuyer sur ces supports pour sensibiliser les élèves aux dominations.

L'intérêt de s'appuyer sur des supports narratifs tient à ce que les récits construisent des perspectives, celles des personnages, différentes de la nôtre. Or la réussite de l'acte de lecture ou de visionnage tient à ce que l'on réussisse réellement à envisager ces perspectives. Cette réussite a une dimension cognitive (je dois comprendre quelle est la perspective du personnage sur la situation, perspective qui n'est pas la même que la mienne) et une dimension affective (je dois investir affectivement cette perspective de façon que je sois intéressé à la situation du personnage).

On parle souvent d'identification pour qualifier ce processus. Je ne suis toutefois pas convaincu que ce soit le meilleur terme. Je n'ai pas besoin de m'identifier avec les personnages pour me soucier de ce qui lui arrive. C'est manifeste dans le fait que, dans certaines scènes ou œuvres, je peux me soucier de la perspective de plusieurs personnages en même temps. De plus, on sait qu'il y a des œuvres qui nous amènent à nous soucier de la perspective de personnages qui sont clairement moralement répugnants (Breaking Bad par exemple). On reste capable, tout le long de l'expérience, de juger moralement ces personnages, c'est-à-dire de nous tenir à distance de toute identification au sens strict. Par une caractérisation réussie, le lecteur ou le spectateur est amené à envisager l'histoire depuis la perspective

du personnage et donc à comprendre certaines de ses réactions, de ses émotions, etc. Comprendre et être intéressé par la perspective d'un personnage ne signifie donc pas abolir la distance qui nous en sépare et ressentir et désirer la même chose que lui (c'est manifeste dans les situations où nous ressentons de la honte pour un personnage qui n'en ressent pas dans la diégèse du fait d'informations dont nous disposons et pas lui).

D'un point de vue psychologique, on peut dire que la réussite de l'acte de lecture ou de visionnage s'adosse à la capacité du récepteur de faire preuve d'empathie à la fois cognitive et affective.

S'agissant de la sensibilisation aux dominations, l'intérêt du recours à des supports narratifs est manifeste. En effet, une des caractéristiques les plus structurantes d'une situation de domination est que les perspectives des personnes ou des groupes dominés sont minorées, négligées et infériorisées. La domination implique la relégation des perspectives des personnes et des groupes dominés. De ce fait, donner accès aux perspectives de ces personnes et groupes est un moyen de rendre sensible ces dominations.

Par « rendre sensible aux dominations », je veux dire que la situation change souvent radicalement de signification dès lors qu'elle est envisagée depuis la perspective d'une personne ou d'un groupe dominé. Pour ne prendre que deux exemples très connus : tel compliment flatteur et léger apparaît comme opérant une réduction au statut d'objet disponible au désir sexuel masculin depuis le point de vue de la femme qui le reçoit ; de même, l'interrogation anodine sur ses origines peut apparaître à la personne racisée qui le reçoit comme une dénégation de sa pleine appartenance à la communauté civique imaginé.

Ce déplacement de perspective ne supprime pas la domination. En revanche, il la rend visible. Il la rend visible en mettant en évidence que la qualification de la situation fait l'objet d'un problème. Elle dépend de la perspective adoptée. Plus précisément ce déplacement met en évidence la domination en juxtaposant deux qualifications concurrentes dont l'une mais pas l'autre fait apparaître l'inégalité structurelle des perspectives. Ce déplacement permet donc, in fine, de questionner la différence de ces perspectives et de chercher à l'expliquer, voire de réfléchir aux moyens de l'annuler.

Ce modèle est abstrait mais pertinent. Toutefois je ne crois pas qu'il soit suffisant ainsi présenté. En effet, il existe plusieurs obstacles à l'investissement des perspectives des personnages dominés dans les supports narratifs qu'il faut noter.

1. Le premier ne m'occupera pas vraiment ici. Il est lié à l'âge des élèves. Les jeunes enfants n'ont pas encore acquis les compétences de littéracie des adultes et ils peuvent encore rencontrer des difficultés à endosser durablement la perspective de personnages. On le repère en particulier lorsqu'on demande à des enfants de restituer les mobiles ou les émotions des personnages d'une histoire. Cela n'est pas insurmontable. Cela suppose un accompagnement didactique spécifique sur lequel je reviendrai tout à l'heure. Le point crucial ici est que la perspective des personnages doit être didactiquement construite. Il ne faut pas postuler qu'un investissement de cette perspective peut être fait spontanément par les élèves.
2. Le deuxième est plus préoccupant. Les supports narratifs à destination des enfants ne thématisent que rarement la domination et, même lorsqu'ils mettent en scène des personnages dominés, le

parcours du héros au cœur du récit conduit souvent ces personnages à échapper à leur situation de domination. Or ce schéma narratif tend à relativiser la situation de domination en la réduisant à un élément d'intrigue surmonté et donc résolu dans le cours du récit. Cela peut conduire à invisibiliser la dimension structurelle de la domination. C'est typiquement ce qui se passe dans *Mulan*. Au début du récit, *Mulan* est clairement dominée. Sa perspective est minorisée, elle est malheureuse, ses revendications ne sont pas écoutées, elle est assignée à un destin qu'elle n'a pas choisi, promise à un mariage forcé, etc. Mais le cours du récit, en lui permettant d'échapper à sa situation et de s'accomplir (à la fois à ses yeux et aux yeux des autres), tend à faire oublier que sa situation initiale est celle de toutes les jeunes femmes qui n'ont pas la possibilité d'échapper à leur condition. Le dessin animé évite en fait cette tension en présentant les autres filles comme satisfaites de leur situation dans la scène de la dame marieuse. La difficulté tient donc à réussir à rendre sensible la dimension structurelle de la domination quand la plupart des récits la font disparaître derrière le parcours d'accomplissement du personnage principal.

Pour cela, la démarche que je propose reprend des pratiques bien connues de la didactique du français (lecture et production d'écrit) mais en les orientant vers la question de la domination.

1. Le premier point, pour rendre visible la dimension structurelle de la domination, consiste à pratiquer une lecture ou un visionnage segmenté. En effet, en suspendant le déroulement du récit afin de questionner les élèves sur ce que vit ou ressent le personnage à tel ou tel instant, sur les informations dont il dispose, les options qui lui sont réellement accessibles dans sa situation, etc., on peut faire émerger ce décalage des perspectives. Ainsi, si on arrête le visionnage de *Mulan* juste avant l'arrivée des troupes de l'empereur, on stoppe le récit alors que l'espoir pour le personnage d'échapper à sa condition est nul. Sa seule option est d'apprendre à consentir à un destin qu'elle ne désire pas.
2. Le deuxième point consiste à forcer l'investissement affectif avec des personnages dont on n'envisage pas spontanément les perspectives. Comme je le disais, le parcours du héros le conduit souvent à échapper à sa condition initiale – mais ce n'est souvent pas le cas des personnages secondaires. Si *Mulan* prouve que sa valeur est indépendante de son sexe et se marie finalement par amour, ce n'est pas le cas des autres jeunes femmes de Chine. De façon plus générale, le déplacement d'investissement affectif conduit souvent à envisager le récit autrement. C'est un thème à la mode aujourd'hui avec la réécriture de récits depuis le point de vue de personnages tenus dans le récit source pour méchants – comme *Wicked* récemment. L'enjeu est de construire la perspective de ces personnages par un accompagnement didactique approprié.
3. Le troisième point consiste à proposer une prolongation de l'expérience de lecture ou de visionnage grâce à une production d'écrit demandant aux élèves d'endosser la perspective du personnage dominé. Ce faisant, on leur donne l'occasion de donner une voix à ce personnage dont la perspective, n'étant pas spontanément envisagée pour elle-même, est silencieuse dans le récit. Cela permet aux élèves de formuler d'eux-mêmes les griefs et revendications de ce personnage. Ce faisant, la situation de domination n'est pas annulée par le cours du récit mais adressée comme un problème réel appelant une résolution pratique.

Pour résumer, l'intérêt de travailler à partir de supports narratifs tient à ce qu'ils permettent l'investissement affectif avec les perspectives des personnages du récit. Cela ouvre la possibilité de susciter un investissement avec un personnage dominé. Ce faisant, cela rend visible la domination. Pour autant l'efficacité de cette démarche suppose que le récit ne relativise pas dans son déroulement cette situation de domination, notamment en la faisant disparaître au terme de l'intrigue. Si on fait réellement envisager aux élèves les perspectives de personnages dominés, on dispose d'un levier pour une authentique éducation à l'engagement. En effet, la saisie de cette inégalité des perspectives conduit à la question de ce qu'il faudrait faire pour la supprimer ou lutter contre.

Maintenant que ces éléments théoriques et didactiques ont été exposés, je propose de montrer à partir de deux exemples ce que cela peut donner.

3. Deux démarches pour sensibiliser aux dominations

Les deux démarches que je propose ont été prévues pour des cycles 3 (CM1-CM2) parce qu'elles supposent une certaine maîtrise de l'écriture. Elles peuvent être adaptées avec des élèves plus jeunes (en recourant davantage aux échanges oraux) ou plus âgés.

3.1. *Tourmaline* (Davide Cali et Fatinha Ramos)

La première démarche s'appuie sur l'album *Tourmaline*. C'est un album à chute classique. Il commence en annonçant qu'une princesse est enfermée dans une tour. Tour à tour plusieurs chevaliers s'élancent, chacun prétendant être le meilleur concernant telle ou telle vertu. Chaque chevalier à son tour échoue. Finalement un chevalier s'avance. Pour sa part, il ne prétend pas être le meilleur en quoi que ce soit. Rien ne le détourne de son objectif. Sur la dernière double-page, on découvre qu'il ne s'agissait pas d'un chevalier mais d'une « chevaleresse » (noire qui plus est !) qui embrasse la princesse enfin délivrée.

L'intention manifeste de l'album est de donner à voir des formes d'amour ne relevant pas de l'hétéronormativité. Pour ce faire, il recourt à une structure archétypale afin de susciter un effet d'attente chez le lecteur. La surprise produite par la chute met en évidence les attentes hétéronormatives tacites du lecteur et peut conduire à les questionner. Pourquoi s'attendre à cette fin ? Aucun indice n'autorisait à inférer que le personnage en armure était nécessairement masculin – si ce n'est que c'est ce qui est paradigme dans nos références culturelles. Cela peut conduire le lecteur à interroger aussi ces références qui informent largement ses propres attentes.

Ce n'est pas dans cette direction, toutefois, que je propose d'utiliser cet album. Cela me permet d'explicitier un point essentiel des démarches que je propose : il importe que les supports narratifs soient mobilisés comme des supports de travail et pas seulement comme des illustrations. Un récit dont l'intention explicite est antisexiste ou antiraciste est légitime mais ne suffit pas en général à engager une réflexion critique sur le racisme ou le sexisme.

Dans le cas de *Tourmaline*, ma démarche propose de déplacer la focale de l'hétérosexisme vers le statut dominé de la princesse.

Pour ce faire, une première séance est consacrée à la lecture de l'album mais en arrêtant avant la fin. La structure de l'album est répétitive (chaque chevalier échoue à son tour). Aussi lorsqu'un chevalier brise la répétition (en ne prétendant pas être le meilleur), cela crée inévitablement des attentes chez les élèves.

L'idée est d'objectiver ces attentes. On le fait d'abord par des échanges oraux puis, lors d'une deuxième séance (voire plus), on demande aux élèves de produire un écrit dans lequel ils imaginent la fin. Ceux-ci anticipent en général que le chevalier va délivrer la princesse (parfois en surmontant un dernier obstacle). Il vaut la peine de faire comparer aux élèves leurs productions pour qu'ils constatent qu'ils anticipent tous plus ou moins la même chose. On poursuit alors lors d'une nouvelle séance en reprenant la lecture du début mais en allant cette fois-ci jusqu'à la fin de l'histoire.

Invariablement, des élèves réagissent négativement à la découverte de la chute disant que c'est sale, que ce n'est pas bien, que ça ne se fait pas, etc. L'enjeu est de prendre appui sur ces réactions pour forcer les élèves à justifier leurs réactions. En leur demandant pourquoi ce n'est pas bien, pour quelles raisons, qu'est-ce que ça change que ce soit deux filles, etc., très souvent les élèves en viennent à dire « peut-être que la princesse ne veut pas », « moi je ne voudrais pas si j'étais elle ». Ces réactions sont très intéressantes parce qu'elles expriment l'emprise du modèle hétérosexiste dans leur interprétation de la scène. En effet, ils n'envisagent pas que ce puisse être la chevaleresse qui ne veut pas. Elle est le personnage actif qui vient prendre. En revanche, la princesse peut ne pas vouloir car ce n'est pas ce à quoi elle était en droit de s'attendre.

Une fois ce point des échanges atteint, on peut amener progressivement les élèves à constater que le consentement de la princesse était présupposé alors qu'il ne va pas de soi. On peut leur proposer des variations (et si c'était un chevalier mais moche ? Méchant ? etc.). Cela conduit progressivement les élèves à prendre conscience du fait que la princesse n'a pas son mot à dire dans cette histoire, que sa perspective n'est jamais envisagée pour elle-même, son consentement étant présupposé. Ces échanges permettent de conduire les élèves à envisager pour la première fois la perspective de la princesse sur sa propre histoire. Cela suppose de bien conduire les échanges dans cette direction, notamment en amenant les élèves à se questionner sur ce que ressent la princesse (par exemple, si elle voit arriver ce chevalier au loin mais qu'elle se demande s'il est méchant). Les élèves en viennent d'eux-mêmes à dire que la princesse doit être libre mais qu'elle ne doit rien au chevalier qui la délivrera.

Pour prolonger ce travail, je propose de demander aux élèves de produire un écrit dans lequel ils doivent réécrire l'histoire du point de vue de la princesse. Il faut y consacrer au moins deux séances. Les élèves peuvent alors réinvestir les conclusions des échanges de la séance précédente dans leur texte. Ils donnent alors voix à un personnage dont la perspective est invisibilisée dans une lecture « naïve ».

Il est aussi possible d'enchaîner, après cela, par une discussion philosophique thématissant cette fois-ci la situation de la princesse. On peut organiser les échanges selon les règles de la discussion à visée démocratique et philosophique (Tozzi, 2007).

Lors des échanges, il importe que l'animateur guide suffisamment les échanges afin de permettre de travailler les principales compétences impliquées dans la discussion à visée philosophique. Concernant la problématisation, les élèves peuvent en venir à formuler une ou plusieurs questions réellement résistantes au terme de cette lecture et de ce déplacement de perspective. Par exemple « est-ce que la princesse est vraiment libre une fois délivrée ? » ou « doit-on quelque chose à quelqu'un qui nous aide ? », voire « être sauvé, est-ce toujours une bonne chose ? ». S'agissant de la conceptualisation, certaines distinctions semblent essentielles comme celle entre être libre et être délivrée. La princesse veut être libre et non délivrée. Si pour être libre, elle doit être délivrée, c'est avant tout parce qu'elle a été

enfermée. Mais si elle dépend de quelqu'un pour être délivrée, elle ne désire pas dépendre de quelqu'un mais ne plus en dépendre justement. Enfin, il semble important d'accompagner les élèves dans leur travail d'argumentation, notamment en leur permettant d'identifier les gestes qu'ils mettent en œuvre (donner un exemple, opérer une généralisation inductive, etc.).

On peut s'attendre à ce qu'une telle discussion permette d'enrichir la compréhension spontanée de la liberté des enfants, notamment en leur permettant d'appréhender que certains choix sont opérés sous contrainte, que la qualité des options accessibles est aussi importante que le fait de choisir ou encore que le respect de la liberté des autres suppose de faire l'effort d'envisager leur perspective.

Une remarque importante s'impose sur cette démarche. Elle suppose de produire intentionnellement une situation didactique dans laquelle on s'attend à des réactions hétérosexistes et potentiellement homophobes chez les élèves. Certes, il s'agit de faire de ces réactions un levier didactique de problématisation. Cela n'est toutefois pas une raison pour les relativiser. De plus, elle laisse ces réactions sans rappel immédiat du caractère problématique et délictueux de ces réactions. Cela peut être d'autant plus discutable que des élèves qui se questionnent sur leur propre sexualité peuvent se sentir ainsi exposés et blessés du fait même d'un choix du professeur. Ce serait particulièrement grave.

Je ne suis pas certain de disposer d'une réponse pleinement satisfaisante sur ce point. Plusieurs remarques s'imposent toutefois. La première est que les échanges doivent conduire justement à mettre en évidence le caractère arbitraire et injuste des représentations exprimées par ces propos. La deuxième est que rien n'empêche d'explicitier le caractère problématique de ces remarques immédiatement après la séance. Il semble seulement difficile de le faire pendant la séance elle-même puisque cela la détournerait de son cours. Il tient au professeur de s'assurer tout au long des échanges que les propos restent cadrés (en évitant les injures, insultes, etc.). Enfin, on pourra noter que les élèves qui pourraient être affectés de la tenue de tels propos y sont très certainement exposés de toute façon à l'école^[2]. L'intérêt qu'ils soient tenus en classe est bien donc, par la conduite des échanges assurée par l'enseignant, d'en manifester l'arbitraire.

3.2. *Madame le Lapin Blanc* (Gilles Bachelet)

Madame le Lapin blanc a plusieurs différences significatives avec le premier album. D'abord, cette fois-ci, c'est le personnage principal qui est dominé. Il s'agit de l'épouse de Monsieur le Lapin blanc, personnage d'Alice au Pays des merveilles. Celle-ci s'occupe du ménage et des enfants pendant que celui-là court partout, toujours en retard. Deuxièmement, il ne s'agit pas d'un récit au sens classique du terme. L'album se présente comme le journal intime de Madame le Lapin blanc. Elle y décrit son quotidien. Si le texte est bien censé avoir été écrit un jour particulier, les scènes présentées sont en revanche récurrentes. Chaque journée ressemble plus ou moins à celle qui est décrite. La seule chose qui rend véritablement singulière la journée présentée, c'est qu'elle correspond à l'anniversaire de Madame le Lapin blanc, anniversaire que son époux a oublié.

Les illustrations ne correspondent pas strictement au texte du journal. Elles établissent une tension avec lui dans la mesure où leur ton est souvent humoristique tandis que le texte exprime sans ambiguïté la lassitude du personnage. Les illustrations montrent en fait moins la scène telle qu'elle est vécue et décrite par Madame le Lapin blanc que l'invisibilisation de sa lassitude dans la quotidienneté des

interactions domestiques. Ce décalage entre texte et image permet à l'album de se poursuivre après la fin du texte. En effet, on voit Monsieur le Lapin blanc trouver le journal, le lire, prendre conscience qu'il a oublié l'anniversaire de sa femme et préparer précipitamment un gâteau pour l'occasion. La dernière scène propose une focalisation dans les yeux de Madame le Lapin blanc. On ne voit donc pas son visage ou son attitude et on n'accède pas non plus à ses pensées. Elle voit son époux tenant un gâteau bâclé et laid et ses enfants qui ne semblent pas savoir pourquoi ils sont réunis.

La démarche que je propose impose une lecture segmentée de l'ouvrage. Son choix de construction complique en effet la possibilité d'envisager authentiquement la perspective de Madame le Lapin blanc, surtout par des jeunes élèves. En effet, la discordance de ton entre le texte et l'image induit les élèves à neutraliser et relativiser la lassitude du personnage. On retient surtout l'humour des illustrations. Il faut donc prendre le temps de lire très progressivement l'album en posant de nombreuses questions aux élèves pour s'assurer qu'ils construisent vraiment la perspective du personnage. On peut d'ailleurs commencer en ne lisant que le texte et en demandant aux élèves d'imaginer l'illustration pour commenter ensuite l'écart avec l'illustration réelle. Cela permet d'amener les élèves eux-mêmes à formuler l'hypothèse que si les illustrations sont décalées, c'est parce que les autres personnages ne se rendent pas compte de ce que ressent Madame le Lapin blanc.

Je propose ici encore de prolonger cette lecture suivie par une production d'écrit. Il ne s'agit pas cette fois-ci de réécrire l'histoire du point de vue d'un personnage dominé. Au contraire, toute la lecture segmentée vise au contraire à amener les élèves à construire progressivement la perspective de ce personnage. Il s'agit plutôt de donner la parole à un personnage qui est réduit au silence tout au long de l'histoire. Si Madame le Lapin blanc écrit un journal, c'est parce qu'elle n'a pas la possibilité de se faire entendre, parce que sa perspective est déniée. Je propose donc de demander aux élèves d'écrire la suite de l'histoire sous la forme d'un dialogue théâtral. Cette forme a l'avantage d'une part de ne pas compliquer la tâche par l'articulation complexe pour de jeunes scripteurs entre discours narratif et dialogue et d'autre part d'attirer l'attention sur l'enjeu de la prise de parole du personnage. Les élèves doivent alors donner l'occasion à ce personnage d'exprimer ses sentiments et de formuler ses griefs et ses revendications.

Ici encore, il paraît possible de prolonger la séquence par une discussion à visée philosophique. En particulier, on peut amener les élèves à se présenter mutuellement les revendications de Madame le Lapin blanc qu'ils ont proposées et à les évaluer. L'enseignant ou l'enseignante doit alors veiller à structurer les débats, notamment en poussant les élèves à expliciter les conséquences des propositions qu'ils avancent (par exemple, si Madame le Lapin blanc commence à travailler, qui va s'occuper des tâches domestiques ?).

4. Conclusion : retour sur la question de l'engagement

Après avoir présenté ces deux démarches, je voudrais finir cet article en revenant sur la question initiale de l'engagement. Je l'examinerai tour à tour du côté du professeur et des élèves.

Du côté du professeur, ces démarches me semblent permettre d'articuler engagement et respect de l'obligation de neutralité. D'une part, elles refusent la neutralisation de la question des dominations que certaines approches traditionnelles opèrent. Elles consistent au contraire à rendre visibles les

dominations en construisant la perspective de personnages dominés et, ce faisant, en ouvrant la possibilité d'entendre leur voix. D'autre part, elles évitent l'écueil du militantisme ou de la partialité. Elles le font en refusant d'accompagner cette lecture d'un discours militant ou d'une interprétation globale controversée. La question n'est pas d'expliquer la domination ou d'imputer des responsabilités. Les élèves d'élémentaire sont encore trop jeunes pour qu'on puisse entrer avec eux dans de tels développements qui mobilisent inévitablement des connaissances élaborées en histoire et en sociologie. Il s'agit seulement de construire une perspective qui était minorée ou déniée. Cette opération est toutefois essentielle car elle permet de jeter les bases d'une dénaturalisation des dominations et d'une réflexivité critique concernant le point de vue qui pourra être approfondie dans la suite de leur scolarité. Du côté des élèves, elles permettent de mobiliser le sens moral des élèves. La construction de la perspective du personnage dominé s'accompagne de la prise de conscience du fait que cette perspective est invisibilisée. Cela permet ensuite d'amener les élèves à interroger cette invisibilisation, ses causes et sa légitimité. Il ne s'agit pas alors d'imposer des idées aux élèves qui sont « captifs » (Maxwell et Senécal, 2023) mais d'ouvrir un espace de problématisation qui leur permettent d'accéder aux raisons des controverses politiques et sociales qui animent le débat public. Il me semble que cette approche est plus efficace que celle plus classique consistant à rappeler aux élèves quelques grands principes généraux (l'égalité entre les filles et les garçons, le rejet du racisme, etc.) qui ne sont pas réellement mis en rapport avec des situations réelles. A l'inverse, l'éducation à l'engagement que je propose s'adosse à l'adhésion tacite des élèves à la norme égalitaire pour susciter leur mobilisation face à une situation injuste.

Références

- Durieux, G. (à paraître). « Neutralité ou neutralisation scolaire. Défense d'une conception minimaliste de la neutralité scolaire », in *Studia Philosophica*.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice. Reimagining Political Space in a Globalizing Word*. Columbia University Press.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Maxwell B. et Senécal M. (2023). « L'impartialité enseignante : un regard scientifique et réglementaire », in *Formation et profession*, Volume 31, numéro 3, 2023, p. 1–7.
- Tozzi, M. (dir.) (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* De Boeck.

Notes

1. Sur ce point, je me permets de renvoyer à mon article « Neutralité ou neutralisation scolaire ? Défense d'une conception minimaliste de la neutralité scolaire » à paraître dans un prochain volume de *Studia philosophica*. Le texte est disponible sur mon blog personnel : <https://guillaumedurieux.wordpress.com/2025/09/22/neutralite-ou-neutralisation-scolaire-defense-dune-conception-minimaliste-de-la-neutralite-scolaire/> ↩
2. On pourra objecter que l'exposition à la violence ne peut pas constituer une pédagogie. Ce n'est évidemment pas le sens de ma remarque. Je ne dis pas qu'il s'agit d'exposer intentionnellement les

élèves à la violence. Je propose plutôt une situation didactique qui conduit à ce que des élèves produisent des propos porteurs de stéréotypes et de normes hétérosexistes. Il se pourrait que ces propos affectent d'autres élèves – mais ce n'est certainement pas l'intention visée. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'insiste sur l'importance d'une reprise immédiatement après la séance. L'intérêt de proposer une telle situation didactique tient justement à ce qu'un accompagnement didactique adéquat laisse espérer la mise en évidence que de tels propos sont solidaires d'une minoration et d'un déni de la perspective de certaines personnes. [↩](#)