



Institut de recherche sur l'intégration
professionnelle des immigrants

Collège de Maisonneuve

LES CAHIERS DE L'IRIPI 4

COMMENT ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE?

ACTE DU
COLLOQUE
VIRTUEL

Tenu les
21/22
janvier
2021



COMMENT ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE?

LES CAHIERS DE L'IRIPI **4**

ACTE DU
COLLOQUE
VIRTUEL

Tenu les
21/22
janvier
2021

COMMENT ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE ?

Publié par l'Institut de recherche en intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) et le Collège de Maisonneuve, grâce au soutien financier du ministère de l'Enseignement supérieur.

Cet ouvrage a été dirigé par monsieur Habib El-Hage, Ph.D., directeur de l'IRIPI.

MERCI AUX COLLABORATEURS

Mme Anne-Andrée Denault, Professeure de sociologie et chercheure, Cégep de Trois-Rivières
M. Anssou Sane, professeur de sociologie au Collège de Rosemont
M. Francis Carreau, professeur en philosophie au Collège de Rosemont
M. Jean-Luc Djigo, conseiller à la vie étudiante au Cégep Édouard-Montpetit
M. Jérôme Champagne, professeur en sciences politiques au Collège de Maisonneuve
Mme Julie Mareschal, professeure d'anthropologie et chercheure, Cégep Garneau
M. Julien Boisvert, réalisateur et idéateur de la série « Moi, j'ai un ami blanc »
Mme Justine Castonguay-Payant, chercheuse au Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR) au Cégep Édouard-Montpetit
Mme Kim Dubé, travailleuse sociale au Collège Héritage
M. Mathieu Poulin-Lamarre, professeur en anthropologie au Cégep de Sherbrooke
Mme Marie-Josée Gaudreau, professeure de littérature au Cégep de Saint-Laurent
M. Martin Geoffroy, directeur du Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR) au Cégep Édouard-Montpetit
Mme Monica Grigore Dovlette, chercheuse à l'IRIPI du Collège de Maisonneuve
Mme Myriam Laabidi, professeure de sociologie au Collège St-Laurent
Mme Paula St-Arnaud, conseillère à la direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
Mme Rachida Azdouz, psychologue, spécialiste en relations interculturelles, ÉDI et chercheure affiliée au Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI)
M. Réginald Fleury, coordonnateur par intérim du Bureau de l'expertise et du déploiement pédagogique au Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM)
Mme Sivane Hirsch, professeure titulaire et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDIR) au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières
Mme Véronique Lareau, travailleuse sociale au Collège de Rosemont
M. Vivek Venkatech, professeur agrégé en pratiques inclusives en arts visuels au département d'éducation artistique de la Faculté des beaux-arts de l'Université Concordia

MERCI AUX AUTEURS

Anne-Andrée Denault
Francis Carreau
Jérôme Champagne
Julie Mareschal
Rachida Azdouz
Sivane Hirsch

POUR CITER CET OUVRAGE

IRIPI (2021) Comment aborder les sujets sensibles en classe? Sous la direction de Habib El-Hage. Montréal, Les cahiers de l'IRIPI, no 4.

TABLE DES MATIÈRES

05 • MOT DU DIRECTEUR DE L'IRIPI

08 • LIBERTÉ D'EXPRESSION, DROIT À L'ÉGALITÉ ET DROIT À LA DIGNITÉ : HIÉRARCHIE OU ÉQUILIBRE ?

Mme Rachida Azouz, psychologue, spécialiste en relations interculturelles et chercheure affiliée au Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI)

20 • LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE : LA LIBERTÉ D'OFFENSER ?

M. Francis Carreau, professeur en philosophie au Collège de Rosemont

25 • POLARISATION SOCIALE ET ACTE PÉDAGOGIQUE : COMMENT SORTIR DES SENTIERS BATTUS ?

M. Jérôme Champagne, professeur en sciences politiques au Collège de Maisonneuve

33 • COMMENT RENDRE NOS CLASSES CULTURELLEMENT PLUS SÉCURISANTES POUR LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Mme Julie Mareschal, professeure d'anthropologie et chercheure au Cégep Garneau

Mme Anne-Andrée Denault, Professeure de sociologie et chercheure, Cégep de Trois-Rivières

44 • COMMENT ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE ?

Sivane Hirsch, professeure titulaire et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDIR) au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

52 • Compte-rendu du midi-causerie du 4 novembre 2020 sur comment aborder les sujets sensibles en classe

58 • Compte-rendu du colloque : Comment aborder les sujets sensibles en classe ?

MOT DU DIRECTEUR DE L'IRIPI

Près de 900 personnes inscrites au colloque portant sur un enjeu sensible et complexe. Comment aborder les sujets sensibles en classe? Un titre évocateur d'un événement qui a su composer avec une diversité d'expert-e-s et des personnes ressources. Un rendez-vous qui n'a pas été manqué par des enseignant-e-s et intervenant-e-s venant des quatre coins du Québec et plus encore de plusieurs milieux universitaires à l'étranger.

Depuis plusieurs années, l'espace public est témoin d'une série d'évènements violents. Ici comme ailleurs se sont multipliés des appels à l'exclusion, une certaine polarisation menant à des incidents haineux, à des actes racistes et de l'exclusion. Concernant le thème d'aujourd'hui, je fais l'hypothèse qu'une part de la polarisation s'éprouve autour de l'absence, le non-lieu, le marginal, le manque et les inégalités sociales.

Il est difficile de concevoir, dans l'état actuel qu'il existerait un enseignant.e qui ne se sente pas interpellé par un discours sur les sujets sensibles, la liberté académique ou la liberté d'expression. Le sujet du sensible nous invite à la réflexion, nous pousse à nous questionner d'une façon ou d'une autre, un jour ou l'autre à exercer notre fonction à titre de pédagogue afin de déterminer :

- le contenu que nous allons enseigner ;
- les méthodes pédagogiques à privilégier ;
- le jugement critique à exercer sur la société, les institutions, les dogmes et les opinions.

L'enseignement contient une dose de controverse, il est connu depuis longtemps dans la littérature pédagogique que certains sujets impliquent des notions divergentes, qui touchent aux valeurs profondes d'un individu ainsi qu'à sa manière de comprendre le monde (Owens et Zeidler, 2017). La polarisation des sujets fait l'objet de débats houleux, parfois violents non seulement dans la société, mais également dans le monde scientifique et dans le milieu scolaire. Si le sujet est sensible ou controversé, c'est qu'il s'inscrit dans un registre social, politique et scientifique particulier. Le domaine du sensible est illimité, pensons au réchauffement climatique, à l'intelligence artificielle, à l'immigration, au mariage homosexuel, à la vaccination, à l'aide médicale à mourir, etc. De manière globale, les « sujets sensibles » provoquent une charge émotive, voire de l'indignation, de malaise, ou de mépris chez les élèves (Hirsch et al., 2015).

La nature controversée ou sensible de certains contenus pédagogiques est étroitement liée aux évolutions de la société. Au Québec, une particularité observée depuis plusieurs décennies concerne l'accroissement des identités hétérogènes, et ce, en raison de l'évolution de la société et des changements sociodémographiques. Des identités qui autrefois étaient invisibles ou inexistantes s'expriment aisément dans une société démocratique et émancipatrice. Cela concerne évidemment

les femmes, les jeunes en situation de handicap, les jeunes appartenant aux minorités visibles, les jeunes autochtones, les jeunes appartenant à la communauté LGBTQ2+ et bien d'autres groupes et communautés. Au Québec comme ailleurs, ces bouleversements ont conduit au constat de la nécessité pour le personnel de l'enseignement supérieur de s'adapter à ce nouveau contexte de pluralité et d'imbrication des diversités (El-Hage, 2004; La Grenade et Trépanier, 2017, Dubuc, 2020). Cela a donné lieu à une vaste littérature sur l'interculturel en éducation qui met l'accent sur la nécessité pour les enseignants et enseignantes d'adopter certaines attitudes et d'acquérir certaines habiletés et compétences propices à un environnement d'apprentissage sensible aux différences, notamment culturelles.

Le Conseil supérieur de l'éducation remarquait récemment que le personnel enseignant ne se sent pas vraiment préparé pour répondre aux défis des diversités. Plusieurs études font état du même constat: les professionnels et professionnelles de l'éducation n'ont qu'une faible maîtrise des compétences en matière de diversité. Parallèlement à la littérature sur l'interculturel, l'approche inclusive s'est développée, englobant toutes les formes de diversité (de genre, de classe, ethnoculturelle, liée aux handicaps, etc.) et s'articulant autour de l'équité comme valeur ou objectif à atteindre.

Les tenants de cette approche promeuvent le développement de l'empathie, du soin (care) et de la sensibilité des enseignants et enseignantes envers leurs élèves et leurs réalités diverses (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et al., 2015 : 140). Ils et elles mettent en avant la nécessité d'être attentif aux injustices et sensible aux inégalités sociales dont peuvent être victimes les élèves et qui peuvent se manifester sous plusieurs formes : microagressions, propos déplacés et vexatoires, discours essentialistes, inégalités de traitement, invisibilisation, blagues sexistes, langage capacitiste, mépris de classe, etc. Pourrions-nous relever le défi?

Cet ouvrage aura le défi de présenter non seulement les réflexions sur les sujets sensibles, mais aussi la complexité de ses multiples expressions permettant aux participants de bien saisir les contours d'une réalité qui ne cesse de se manifester, pour le mieux, souhaitons-le.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à faire de ce numéro des cahiers de l'IRIPI une réussite, je tiens à remercier aussi le ministère de l'Enseignement supérieur pour son soutien financier.

Bonne lecture

Habib El-Hage
Directeur de l'IRIPI

LIBERTÉ D'EXPRESSION, DROIT À L'ÉGALITÉ ET DROIT À LA DIGNITÉ : HIÉRARCHIE OU ÉQUILIBRE ?



Mme Rachida Azdouz

psychologue spécialisée en EDI, chercheure affiliée au LABRII, Université de Montréal

«À force de sacrifier l'essentiel pour l'urgence on finit par oublier l'urgence de l'essentiel»

Edgar Morin, Relier les savoirs pour apprendre à vivre

INTRODUCTION

Le texte qui suit propose de mettre la table à la discussion qui nous réunit aujourd'hui : comment aborder les sujets délicats en salle de cours, plus particulièrement dans le milieu de l'enseignement supérieur ?

Dans un premier temps, il est opportun de clarifier les enjeux et les concepts. De quelle liberté parle-t-on ? La liberté universitaire ou la liberté d'expression ? Quels sont les conflits de droits mis en exergue à travers ces polémiques ? Dans un deuxième temps, il est nécessaire d'interroger le droit, une discipline qui fournit déjà des balises et des éléments de réponse à cette question et qui permet de corriger les assertions non fondées et les perceptions erronées qui accompagnent encore trop souvent les controverses entourant la liberté d'expression et ses limites.

Nous illustrerons, en empruntant aux crises ayant cours depuis quelques années dans le milieu de l'enseignement supérieur, comment les enjeux ont souvent été présentés de façon binaire, comme une affaire de minorités contre majorité, de liberté d'expression des professeur·es contre droit des étudiant·es à la dignité et à l'égalité, alors que chacune des deux catégories d'acteurs jouit simultanément de tous ces droits et libertés.

La question n'est pas de savoir si la dignité des étudiants issus de groupes dits minoritaires devrait avoir préséance sur la liberté du personnel enseignant, mais de savoir comment assurer aux deux catégories le droit d'être protégées et comment arbitrer les conflits de droits, un travail d'équilibrage exigeant, dont le résultat dépend des variables contextuelles.

Il est impossible d'établir une hiérarchie immuable, d'ériger un droit en absolu ou de bannir ipso facto des idées et des auteurs qui seraient en décalage ou en « contrevention » avec les consensus sociaux ou les sensibilités contemporaines.

Nous concluons ce texte en examinant la pertinence de se doter ou non de lignes directrices autres que celles fournies par le droit, et les écueils qui guettent le milieu de l'enseignement supérieur, quelle que soit l'option retenue. Est-il plus sage de s'en remettre au jugement professionnel du personnel enseignant, avec le risque de devoir, soit gérer les dérapages au cas par cas, soit encourager implicitement l'autocensure ? Ou d'encadrer la liberté universitaire, avec le risque de la restreindre, de décontextualiser les savoirs, de miner les fondements mêmes de la mission de l'université, lieu privilégié du débat contradictoire, d'appauvrir l'expérience étudiante et de priver les apprenants d'un accès à une diversité de perspectives idéologiques et de grilles d'analyse susceptibles de les préparer à appréhender la complexité du monde, composer avec le doute et l'ambiguïté, affronter le désaccord et l'adversité idéologiques sur le terrain des arguments, chercher des éléments de réponses à leur propre questionnement intellectuel, éthique et existentiel dans une diversité d'univers épistémiques ?

DISTINGUER LES CAS DE FIGURE, LES CONCEPTS ET LES ENJEUX

Outre la confusion entre liberté d'expression et liberté universitaire, les controverses récentes mettent sur le même pied l'effet et l'intention, le conflit de droits et le conflit de valeurs, le fait d'être heurté dans ses sensibilités et le fait d'être lésé dans un droit et de subir un préjudice.

Droit ou valeur ?

Le respect des sensibilités relève du savoir-être et du devoir de civilité.

Certaines personnes font le choix délibéré de l'hyper-vigilance et sont animées par le souci légitime de ne pas heurter inutilement leur public, surtout dans nos milieux traversés par une grande diversité : on ignore les souffrances qu'abritent nos salles de cours.

Certaines adoptent une approche plus directe, voire confrontante, sans toutefois verser dans la conduite vexatoire ou les propos prohibés par les chartes et les lois.

D'autres enfin, incluant des personnes issues de minorités, considèrent infantilisant et condescendant de les surprotéger en les privant de certains savoirs susceptibles d'éclairer leur compréhension de phénomènes complexes, ou en les confortant dans leur lecture du monde.

Le respect de l'égalité, de la dignité et de la liberté d'expression, en revanche, relève de l'obligation juridique de ne pas discriminer, ne pas porter atteinte à la dignité des personnes ou à leurs libertés fondamentales.

Ces droits sont inscrits dans la Charte canadienne des droits et libertés (CCDL) et dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (CDLPQ) ; en voici quelques énoncés.

Le droit à l'égalité sans discrimination

« Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit ». CDLPQ, article 10.

« La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques ». CCDL, article 15.

Le droit à la dignité

« Toute personne a droit à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation » CDLPQ, article 4.

La liberté d'expression

« Toute personne est titulaire des libertés fondamentales telles la liberté de conscience, la liberté de religion, la liberté d'opinion, la liberté d'expression, la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association ». CDLPQ, article 3.

« Chacun a les libertés fondamentales suivantes :

- a) liberté de conscience et de religion ;*
- b) liberté de pensée, de croyance, d'opinion et d'expression, y compris la liberté de la presse et des autres moyens de communication ;*
- c) liberté de réunion pacifique ;*
- d) liberté d'association ».* CCDL, article 2.

La liberté universitaire

Bien qu'elle ne soit pas enchâssée dans les chartes ni encadrée par une loi spécifique, la liberté universitaire est balisée par la jurisprudence, qui en a fait un principe de droit administratif, consacrant ainsi l'autonomie des universités et leur protection contre l'ingérence de l'État.

De plus, la liberté en matière d'enseignement et de recherche est inscrite dans les chartes des universités.

« Attendu que l'Université reconnaît à ses membres les libertés de conscience, d'enseignement, de recherche et de création inhérentes à une institution universitaire de caractère public ». Charte de l'UDM. Préambule, page 4.

Elle est mentionnée explicitement dans la *Loi sur l'Université du Québec*.

« L'Université a pour objet, dans le respect de la liberté de conscience et des libertés académiques inhérentes à une institution universitaire, l'enseignement supérieur et la recherche ; elle doit notamment, dans le cadre de cet objet, contribuer à la formation des maîtres. » 1968, c. 66, a. 3 ; 1989, c. 14, a. 2.

Elle est également inscrite, en tant que principe inaliénable, dans les conventions collectives des professeurs d'universités et de cégep. Nous empruntons ici, pour l'exemple, la définition proposée par le Syndicat des enseignantes et enseignants du cégep Lionel-Groulx (SEECGL), qui traduit bien la marge de manœuvre dont disposent les acteurs de l'enseignement supérieur.

« En tant que membres d'établissement d'enseignement supérieur, contribuer à la diffusion des savoirs et des idées et ainsi jouir des libertés académiques leur permettant d'exercer leurs fonctions ;

- déterminer les savoirs à enseigner ;*
- déterminer les approches pédagogiques ;*
- exercer un jugement critique sur la société, les institutions, les dogmes et les opinions ;*

La liberté académique doit s'exercer avec professionnalisme et avec la rigueur intellectuelle nécessaire à l'égard des contenus disciplinaires, des normes et des méthodes d'enseignement. Elle doit aussi s'exercer dans une perspective de complémentarité avec les autres lieux d'échange professoraux tels que les départements et les comités de programme ». SEECGL. Annexe sur la reconnaissance de la liberté académique des enseignantes et des enseignants

On y faisait référence enfin dans le document de consultation utilisé lors du sommet de 2013 sur l'enseignement supérieur au Québec ¹ :

« La liberté de penser garantit que les établissements d'enseignement supérieur sont des lieux privilégiés de la pensée critique, où la remise en question des savoirs et des structures est protégée et encouragée dans une perspective de progrès des connaissances et de la société ;

La liberté académique protège les activités d'enseignement, de recherche, de création et de transfert des connaissances à l'égard d'individus ou de groupes qui chercheraient à exercer sur elles des influences indues »

Ce libellé pourrait servir aujourd'hui à plaider la chose et son contraire, selon la position que l'on veut défendre : on pourrait considérer que les tenants de la culture du bannissement se prévalent de leur liberté de « remettre en question des savoirs et des structures » ou plutôt qu'ils « chercheraient à exercer des influences indues », au même titre que le feraient, par exemple, des représentants de l'industrie forestière ou pharmaceutique.

L'effet et l'intention

L'une des difficultés soulevées par les controverses récentes concerne la définition du propos haineux, vexatoire ou raciste et la pertinence d'établir une

¹ [cahier-participant-sommet.pdf \(fneeq.qc.ca\) ; page 9](#)

hiérarchie entre l'intention discriminatoire et l'effet (« *je me suis senti blessé, même si telle n'était pas ton intention* »).

Le droit reconnaît trois types de discrimination : directe, indirecte et systémique.

La discrimination directe consiste à exclure intentionnellement ou à réserver un traitement inéquitable à une personne ou un groupe de personnes, en se basant sur ses caractéristiques physiques, sa condition socioéconomique, son âge, son identité ou expression de genre, sa langue, son état civil, ses convictions politiques (voir liste complète des motifs de discrimination dans l'article 10 de la CDLPQ).

Le racisme, une idéologie fondée sur la hiérarchie des races, entre dans cette première catégorie et peut prendre des formes plus violentes d'exclusion, allant du mépris de l'autre à la haine de l'autre, voire son élimination.

La discrimination indirecte désigne une situation qui produit un effet discriminatoire : il arrive qu'une règle, une norme, une pratique, adoptée en toute bonne foi, appliquée en toute égalité, et qui se voulait neutre, s'avère inéquitable envers des personnes ou des groupes de personnes vulnérables.

La discrimination systémique désigne un ensemble de pratiques, écrites et non écrites, conscientes et inconscientes, explicites et implicites, qui ont pour effet de pénaliser lourdement ou d'exclure de manière importante des catégories spécifiques de personnes ou de groupes sociaux. Le problème n'étant pas imputable aux seuls individus, les solutions doivent être politiques et juridiques (lois sur l'équité en emploi, programmes réservés et autres mesures correctives et réparatrices).

La discrimination directe se caractérise donc par l'intention d'exclure ; les deux autres par un effet d'exclusion sur des personnes ou des catégories de personnes, exclusion fondée sur l'un des motifs de discrimination prohibés par les chartes.²

Il est donc inexact d'affirmer que l'effet n'a aucune importance et n'est pas reconnu en droit.

Mais le diable est dans les détails.

S'il est possible de constater, de mesurer et de corriger les effets discriminatoires de certaines normes et pratiques qui ont pour conséquence d'exclure ou de pénaliser en bloc des femmes, des minorités sexuelles ou ethniques³, etc. (ex : sous-représentation des étudiants noirs dans les programmes de médecine, surreprésentation des immigrants scolarisés dans des programmes de certificat ou les AEC⁴), le diagnostic est moins évident quand il s'agit de démontrer l'effet d'une lecture ou de l'usage d'un mot sur tous les membres d'un groupe minoritaire.

La dimension subjective, le niveau de résistance et les seuils de tolérance personnels font en sorte qu'un même contenu peut être perçu comme pertinent et pédagogiquement justifié, dérangeant, choquant, offensant ou violent et discriminatoire, selon les individus présents dans la salle.

L'attitude, le doigté, l'autorité morale et intellectuelle de l'enseignante ou de l'enseignant, ainsi que la mise en contexte, la pertinence scientifique du contenu et son lien direct avec la matière enseignée, sont autant de garanties pour certains, mais des arguments non recevables pour d'autres, qui considèrent ces contenus intrinsèquement condamnables.

Une survivante de violence sexuelle peut être profondément secouée par un texte analysé dans un cours

² Voir art 10 de la CDLPQ et art. 15 de la CCDL, section 1.1.

³

⁴ Attestations d'études collégiales

de littérature et demander un accommodement ; est-ce à dire que toutes les femmes présentes dans le cours sont touchées avec la même intensité et devraient être préservées et dispensées de cet exercice ?

Peut-on invoquer le principe de tolérance zéro à la culture du viol pour bannir toute scène susceptible d'être interprétée comme une variante de cette culture ?

Où faut-il placer le curseur et qui en décide ? Les personnes directement concernées ? Leurs représentants ? (Les associations étudiantes ? Les groupes de défense des minorités sexuelles, ethniques, etc.) ?

Où faut-il convoquer un débat de société sur l'enseignement supérieur ?

Le dernier sommet a eu lieu les 25 et 26 février 2013, dans la foulée du mouvement étudiant de 2012.

Ce qui devait être le premier grand rendez-vous consacré exclusivement à l'enseignement supérieur au Québec, 50 ans après le Rapport Parent et près de 20 ans après les États généraux sur l'éducation, s'est avéré un exercice cosmétique et superficiel. On y a beaucoup brandi le slogan de la société du savoir et de l'innovation, parlé d'accessibilité, de gouvernance, de financement, de modalités... si peu de finalités, de prospective et d'enjeux émergents, alors qu'en 2013 la table était déjà mise pour une polarisation du débat identitaire dont les universités et les cégeps sont aujourd'hui le théâtre.

Nous payons cher le prix de ce rendez-vous manqué aujourd'hui, forcés que nous sommes d'adopter des mesures à la hâte pour éteindre les feux, alors que la question mériterait un débat national, des réponses réfléchies, différenciées, respectueuses de l'autonomie des universités, tenant compte de l'injonction paradoxale inhérente à la mission universitaire : demeurer un sanctuaire, à l'abri des idéologies dominantes, tout en étant un acteur social, ancré dans son milieu, traversé

par les mêmes troubles et les mêmes rapports de force (et responsable de contribuer à éclairer les débats).

L'AFFAIRE LIEUTENANT-DUVAL : UN CONFLIT DE DROITS

Le droit à l'égalité sans discrimination et le droit à la dignité sont balisés par les chartes québécoise et canadienne des droits et libertés, comme mentionnées dans la première section de ce texte.

Le discours haineux est balisé par le Code civil du Québec (et ses équivalents dans les différentes provinces) et le Code criminel canadien.

Les balises juridiques

Le discours haineux

« Quiconque, par la communication de déclarations en un endroit public, incite à la haine contre un groupe identifiable, lorsqu'une telle incitation est susceptible d'entraîner une violation de la paix, est coupable :

a) soit d'un acte criminel et passible d'un emprisonnement maximal de deux ans ;

b) soit d'une infraction punissable sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire. » Code criminel, article 319.

Le droit à l'intégrité, la vie privée et la réputation

« Toute personne est titulaire de droits de la personnalité, tels le droit à la vie, à l'inviolabilité et à l'intégrité de sa personne, au respect de son nom, de sa réputation et de sa vie privée. Ces droits sont incessibles. » Code civil du Québec, art.3.

« Toute personne a droit au respect de sa réputation et de sa vie privée. Nulle atteinte ne peut être portée à la vie privée d'une personne sans que celle-ci y consente ou sans que la loi l'autorise. » Code civil du Québec, art.35.

Les droits en opposition

Dans l'affaire Lieutenant-Duval⁵, les deux parties peuvent alléguer simultanément une atteinte à leurs droits.

En vertu des chartes et des lois en vigueur en Ontario, la chargée de cours peut alléguer avoir subi une atteinte à sa liberté d'expression, ses droits à l'égalité et à la dignité.

Elle peut aussi invoquer une atteinte à son intégrité, sa vie privée et sa réputation, sachant que ses coordonnées personnelles ont été divulguées et des propos injurieux diffusés sur les réseaux sociaux.

Les étudiants plaignants peuvent alléguer que l'usage du *mot en N* constitue une atteinte à leur dignité, leur intégrité et leur droit à l'égalité et qu'ils ont par conséquent subi un préjudice moral en étant exposés à un terme historiquement chargé.

Il est donc réducteur de présenter ce cas comme un choc frontal entre la liberté d'expression des professeurs d'une part et le droit à la dignité des étudiants issus de groupes minoritaires d'autre part.

Lorsque ce type de conflits de droits est porté devant un tribunal, les étapes suivantes sont nécessaires.

D'abord examiner la **recevabilité** de la plainte : y a-t-il atteinte à un droit fondamental, de part et d'autre ? (une exclusion, distinction ou préférence) le terme utilisé (ou le roman étudié, la théorie présentée, etc.) peut-il être considéré dans l'absolu comme discriminatoire, haineux ou attentatoire à la dignité et l'intégrité des personnes qui portent plainte ? La diffusion des coordonnées personnelles de la professeure et la nature des propos tenus sur les réseaux sociaux relèvent-elles du discours haineux ? De l'atteinte à la réputation et à l'intégrité de la personne visée ?

⁵ Université d'Ottawa, 2020. Une enseignante utilise le mot « nègre » dans un cours sur la représentation des identités sexuelles dans le domaine artistique ; elle voulait illustrer la notion de « resignification subversive », à savoir la récupération d'un mot injurieux par la communauté qui en est victime.

Ensuite, analyser la situation à la lumière des **variables contextuelles** : l'œuvre, le terme ou la théorie dénoncés par les plaignants sont-ils justifiés par les exigences et la finalité du cours ou du programme, l'approche pédagogique, etc. ?

Les préjudices subis par les deux parties sont-ils équivalents ? Une partie a-t-elle été plus lésée dans ses droits que l'autre ?

Toute autre variable contextuelle susceptible d'éclairer le travail d'équilibrage et d'articulation de tous les droits en conflits dans l'affaire. Examiner la jurisprudence, arbitrer et trancher. Lequel ou lesquels des droits en conflit, dans ce cas particulier, compte tenu des variables contextuelles, devrait avoir préséance ?

LA LIBERTÉ D'EXPRESSION ET SES LIMITES

Outre la liberté universitaire, la liberté d'expression (d'opinion, de réunion pacifique, d'association, de conscience) est également protégée sur les campus, comme prévu dans les chartes, et dans les limites fixées par celle-ci.

Ces libertés et ces limites s'appliquent autant au personnel enseignant qu'à la population étudiante et à toutes les composantes de la communauté universitaire.

3.1 Les limites fixées par les chartes

« Les libertés et droits fondamentaux s'exercent dans le respect des valeurs démocratiques, de l'ordre public et du bien-être général des citoyens du Québec. La loi peut, à cet égard, en fixer la portée et en aménager l'exercice » (CDLPQ art. 9.1).

« La Charte canadienne des droits et libertés garantit les droits et libertés qui y sont énoncés. Ils ne peuvent être restreints que par une règle de droit, dans des limites qui soient raisonnables et dont la justification

puisse se démontrer dans le cadre d'une société libre et démocratique.» (CCDL, art.1)

3.2. Illustrations : les affaires Lieutenant-Duval et Attaran

Les étudiants qui ont recours au bannissement revendiquent leur liberté d'expression. Ils nous disent en quelque sorte *« l'université est libre d'inviter qui elle veut sur le campus, mais nous sommes libres de faire obstruction à une prise de parole que nous jugeons associée à une forme d'oppression ou de pensée hégémonique ».*

Dans l'affaire Lieutenant-Duval, on déplorait une entrave à la liberté universitaire, une ingérence des étudiants dans la zone de responsabilité de l'enseignante (déterminer les savoirs à enseigner et les approches pédagogiques) et une frilosité de la haute direction à réaffirmer cette prérogative.

Dans l'affaire Amir Attaran, un professeur de l'université d'Ottawa qui publie des tweets dépeignant les Québécois francophones comme des racistes, les comparant à des suprématistes blancs et qualifiant le chef du parti québécois de *« cerveau desséché »*, c'est plutôt la liberté d'expression qui est en jeu.

C'est pourquoi son université peut condamner et se dissocier de ses propos, sans toutefois pouvoir les sanctionner, leur auteur s'exprimant sur les réseaux sociaux et non dans le cadre de l'exercice de ses fonctions.

Néanmoins, le chef du Parti québécois et d'autres personnes ciblées directement pourraient alléguer une atteinte à leur réputation et leur dignité.

L'auteur s'expose aussi à des plaintes pour incitation à la haine envers un groupe identifiable, les Québécois francophones.

L'article 1 de la charte canadienne pourrait aussi être invoqué, mais il faudrait pour cela démontrer que la restriction de la liberté d'expression du professeur est *« justifiée dans une société libre et démocratique ».*

On pourrait craindre en effet qu'une personne déséquilibrée exposée à de tels propos s'attaque à des Québécois francophones, comme ce fut le cas pour d'autres groupes visés par des actes de violence.

AU-DELÀ DU DROIT

Face aux controverses entourant la liberté universitaire, la liberté d'expression, le droit à l'égalité sans discrimination et le discours haineux, le milieu de l'enseignement supérieur n'est pas entièrement démuni; il peut s'appuyer sur les lois et la jurisprudence.

Le champ des droits de la personne n'est pas désincarné : il est enchâssé dans des rapports sociaux et n'est pas imperméable aux nouvelles normativités et aux demandes sociales.

Par exemple, l'identité ou expression de genre comme motif prohibé de discrimination a été ajoutée à la charte en 2016.

Mais le droit ne peut résoudre à lui seul toutes les questions liées à l'éthique du vivre ensemble, ni servir de piste d'atterrissage à tous les débats polarisés.

Par ailleurs, les affaires récentes lancent d'autres défis aux universités et aux cégeps.

Défis et enjeux pour l'enseignement supérieur

Un défi de gouvernance et de gestion : comment interpréter le principe de courage managérial et comment l'exercer, dans un contexte où les étudiants sont en même temps bénéficiaires de services éducatifs (qui ont droit à des savoirs de qualité), parties prenantes représentées dans les instances décisionnelles (qui ont un pouvoir politique) et « clients » courtisés (qui ont un pouvoir économique) ?

Un défi politique : les établissements d'enseignement supérieur sont traversés par les mêmes jeux de pouvoir que les autres sphères de la société, abritent des groupes de pression qui n'ont pas tous le même modus operandi (approches axées sur la négociation, d'autres plus radicales) ; les administrations sont appelées à traiter les conflits sur le terrain politique, pour éviter la judiciarisation, la médiatisation, désamorcer les crises et dans certains cas, pour respecter une tradition de gestion collégiale qui fait partie de l'identité de leur établissement.

Un enjeu réputationnel : le pouvoir de nuisance des réseaux sociaux et les risques réputationnels associés à l'exercice de la liberté universitaire peuvent conduire des professeurs à l'autocensure et aux stratégies d'évitement des sujets dits explosifs, même quand leur établissement ne leur a pas envoyé de message explicite dans ce sens.

Un défi d'équité, diversité, inclusion : en contexte de diversité, il est légitime de vouloir ménager les sensibilités et d'accorder une place dans l'enseignement aux courants de pensée et aux voix marginalisées ; les étudiants s'attendent à être exposés à une diversité de perspectives et de grilles d'analyses, même les plus dérangeantes ou impopulaires, dans la mesure où les professeurs ne font pas de prosélytisme ou de propagande et qu'ils prennent la peine de leur présenter le contrepoint.

Mais ni les étudiants ni le personnel enseignant ne constituent un bloc homogène et la demande de diversité n'est pas formulée dans les mêmes termes selon les acteurs.

L'ouverture sur le monde et l'interculturalité n'ont pas la même signification pour des étudiants étrangers, des étudiants issus de l'immigration récente, des Autochtones ou des étudiants de la société majoritaire :

Les internationaux issus de pays du sud viennent justement chez nous pour avoir accès à une perspective nord-américaine qui complétera le bagage culturel et scientifique acquis dans leur pays où ils comptent retourner ;

Les immigrants récents, pour acquérir les codes et les clés qui leur donneront accès au marché de l'emploi et favoriseront leur intégration socioculturelle ;

Les Autochtones ont besoin de voir leur histoire, leurs savoirs traditionnels et expérientiels reconnus, enseignés et mis en valeur ;

Les enfants d'immigrants de 2^e, 3^e ou 4^e génération ont besoin de s'identifier à cette société majoritaire dont ils font partie et de se reconnaître dans les savoirs qui sont transmis, dans le corps professoral, les manuels, etc.

Le chantier de la décolonisation des savoirs illustre très bien la situation paradoxale dans laquelle sont plongés les acteurs de l'enseignement supérieur : devoir, au nom de l'inclusion et de la diversification, pratiquer la « *désobéissance épistémique* » pour reprendre la formule de Walter Dignolo, et congédier les savoirs dit « universels » (exclure pour inclure ?). Dignolo propose toutefois une alternative pour éviter les effets pervers d'une logique d'amputation/greffe :

« La décolonialité n'est pas un projet qui cherche à s'imposer en tant que nouvel universel abstrait qui remplacerait et "améliorerait" la réoccidentalisation et

la désoccidentalisation. Il s'agit d'une troisième force qui se déprend de ces deux projets, et revendique son existence dans la construction des futurs qui ne peuvent pas être laissés dans les mains de desseins réoccidentalisans ou désoccidentalisans». ⁶

Ce qui nous amène à la question centrale : est-il souhaitable et possible de fournir des lignes directrices et de doter l'université (et les cégeps) d'un cadre de référence pour le traitement des sujets dits sensibles ?

Des lignes directrices : est-ce souhaitable ?

Comme nous l'avons explicité dans ce texte, la complexité des enjeux, l'importance des variables contextuelles, la logique du cas par cas et les dissensions internes aux groupes minoritaires eux-mêmes, ne permettent pas de dresser la liste des sujets, des termes et des lectures à prescrire ou à proscrire pour assurer le respect de la diversité ethnique, sexuelle, religieuse, générationnelle, physique et autre.

On peut présumer que le personnel enseignant est dans l'ensemble outillé intellectuellement et psychologiquement pour faire face aux controverses et même pour faire un usage pédagogique des tensions et des polémiques qui éclatent dans les cours.

Mais on assiste toutefois à une demande de soutien (allez-vous m'appuyer en cas de plainte ?) et à une demande de repères pour prévenir et gérer les dérapages.

La solution qui consiste à intégrer des *trigger warning* dans les plans de cours présente des avantages des inconvénients.

Elle **protège** les personnes qui ont vécu des traumatismes et des stigmates en leur permettant d'anticiper les chocs et de choisir de se retirer en temps et lieu :

cette option s'apparenterait à une mesure d'accommodement raisonnable.

Elle **responsabilise** les étudiants qui ont des objections idéologiques par rapport à leurs apprentissages : *« j'ai le devoir de vous transmettre des savoirs et des idées, avec la rigueur intellectuelle qui s'impose, d'aiguiser votre esprit critique et de vous fournir plusieurs éclairages sur les phénomènes que vous étudiez ; vous avez la liberté de questionner, de confronter, de contredire, arguments à l'appui ; vous avez le droit de dénoncer mes manquements, preuve à l'appui. Mais vous avez aussi le devoir de vous retirer sans priver vos pairs de leurs apprentissages, lorsque vos récriminations ne sont pas fondées ».*

Cette option n'est possible toutefois qu'avec des étudiants qui ne sont pas captifs (présence aux cours non obligatoire).

Mais elle ne saurait être une solution à long terme, du moins pour les étudiants du 2^e groupe, car on faillirait à notre mission de forger des esprits libres et éclairés.

Elle reviendrait à dire à ces étudiants : vous ne serez pas confrontés à des thèses qui ne confortent pas les vôtres et vous serez dispensés de l'exigence intellectuelle de défendre votre point de vue avec des arguments.

Les *trigger warning* ont un autre effet pervers : le principe de précaution voudrait qu'on les insère dans tous les plans de cours, car il est impossible de préfigurer toutes les situations où une personne pourrait être heurtée ; ce serait envoyer un message questionnable aux étudiants *« certains savoirs pourraient constituer un risque pour votre santé mentale ».*

La littérature sur la résilience pourrait aussi nous fournir un éclairage sur les limites des *trigger warning* : la confrontation aux traumatismes fait partie du processus de

⁶ Walter Mignolo, « Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémique », *Mouvements*, 2013, 1, n° 73, p. 190.

mentalisation, d'intégration et de réparation des chocs et permet de développer des mécanismes de défense plus solides que les stratégies à court terme comme le déni, la répression ou la surexpression des affects.

Il ne s'agit pas d'exposer indument des personnes vulnérables ni de cautionner la thèse de la survie des plus aptes, mais plutôt de reconnaître que l'université n'est pas la rue et qu'elle dispose de mécanismes de protection adaptés à sa mission : offrir aux étudiants des mesures de soutien psychologique, des activités de codéveloppement et des occasions de s'exprimer à travers des initiatives extraprogrammes, tout en préservant l'espace-classe comme lieu d'accompagnement éducatif, d'apprentissage et de débat, encadré par des professionnels et obéissant à des standards universitaires.

Une solution **temporaire** donc, pour se donner le temps de la réflexion, de la prise de distance et de la recherche de solutions qui tiennent compte de la complexité des enjeux.

Une solution temporaire et **volontaire**, qui laisserait le choix aux enseignants qui le souhaitent de gérer les incidents critiques avec leurs propres outils pédagogiques et intellectuels.

C'est surtout une solution **insuffisante**, qui ne règle pas la question de fond : peut-on restreindre la liberté universitaire au nom de la prise en compte de la diversité, sachant que la diversité idéologique doit aussi être prise en compte.

CONCLUSION

Un passage en revue des fils de conversation sur twitter, des chroniques dans les quotidiens de diverses tendances idéologiques et autres révélateurs de pouls du grand public, nous permet de constater que les controverses des derniers mois sont présentées tour à tour comme des lubies passagères ou importées, une tendance lourde, des épiphonèmes montés en épingle pour discréditer un mouvement légitime en faveur d'une université plus inclusive, une illustration de la dérive consumériste et du sacre de l'étudiant-client-roi, un symptôme du malaise de la modernité et du triomphe de l'individualisme sur le souci du commun, une lutte de pouvoir qui prendrait en otage les savoirs fondamentaux.

Voilà qui interroge l'enseignement supérieur dans sa raison d'être et ses finalités.

Il y a là matière à production de savoirs et de données probantes : quelle est l'ampleur du phénomène ? Quels enjeux pour les sciences sociales, les sciences dites pures et l'interdisciplinarité ? Quels horizons épistémologiques ces controverses ouvrent-elles pour la recherche empirique ? Quel éclairage pourrait nous apporter une rétrospective des troubles ayant agité le monde universitaire à travers les époques ?

Comment concilier l'urgence de développer une véritable perspective universelle, intégratrice, décentrée, qui ne réduise pas l'universel à sa seule dimension occidentale, sans céder à la tentation revancharde, qui consiste à retourner le sablier des oppressions à son avantage ?

Sommé de choisir son camp et de répondre, le monde de l'enseignement supérieur doit plus que jamais se protéger contre les aveuglements paradigmatiques, les trous de mémoire et les appels de phare lancés par une société en quête de sens, en surplus de stratégies, en déficit de vision et en pleine crise d'anxiété de performance (réglez-moi ce problème... vite!).

LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE : LA LIBERTÉ D'OFFENSER?



M. Francis Careau

professeur en philosophie au Collège de Rosemont

LE CONTEXTE D'UNE DIFFICILE LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE

Dans l'actualité récente, les médias ont rapporté diverses situations où nos idéaux de liberté pédagogique ont pu être ébranlés. Un cas extrême est la décapitation de Samuel Paty, un enseignant d'histoire français, par un extrémiste, pour avoir montré des caricatures de Mahomet en classe. Plus près de nous, une chargée de cours de l'Université d'Ottawa, Verushka Lieutenant-Duval, a été suspendue pour avoir prononcé en classe le mot en « N ». Exacerbée par la chambre d'échos fournie par les réseaux sociaux, la sensibilité peut aussi devenir un outil politique, un outil de revendication. On demande de ne plus prononcer un mot et on invoque le ressenti. Or, jusqu'à quel point doit-on exiger du personnel enseignant de la prudence envers les sujets sensibles? Y a-t-il un risque d'autocensure? Dans ce court texte, je vais présenter la conception du philosophe Ruwen Ogien sur la liberté après avoir discuté du concept de « sujets sensibles » et de la situation actuelle de la liberté pédagogique dans nos institutions québécoises d'enseignement supérieur, les cégeps et les universités.

QUE SIGNIFIE LE TERME SUJETS SENSIBLES?

Dans la réception du contenu académique, le niveau de sensibilité peut être très variable d'un étudiant à l'autre. La sensibilité peut varier en fonction du vécu, qu'il s'agisse par exemple d'un réfugié ou d'un étudiant

provenant d'un milieu aisé. Par ailleurs, chaque personne peut être plus sensible en fonction du contexte. Par exemple, parler de la mort en classe pourrait faire réagir de manière excessive une étudiante qui vient de perdre sa mère. Il importe de reconnaître que tout comme l'étudiant·e, l'enseignant·e a ses croyances qu'elles soient religieuses, politiques ou autres. C'est un état de fait dont on ne peut faire abstraction. Je dirais que le terme « sujets sensibles » n'est pas nécessairement quelque chose de négatif, un problème à affronter auquel il faudrait par exemple consacrer au sein de l'institution d'enseignement un sous-comité qui produirait une politique ou un mode d'emploi. La discipline que j'enseigne, la philosophie, ne traite que de « sujets sensibles », c'est-à-dire des sujets ouverts à la discussion où les points de vue peuvent diverger. En effet, si j'enlève tous les possibles sujets sensibles des textes à l'étude (la mort, le sens de la vie, la justice, l'égalité...), il ne resterait plus grand-chose à discuter. On pourrait aussi dire que la plupart des auteurs classiques de la tradition occidentale peuvent potentiellement heurter la sensibilité de tout un chacun : Platon, Aristote, Descartes, Kant, Schopenhauer, Nietzsche... Va-t-on censurer Aristote pour sa justification de l'esclavage ou plutôt le mettre en contexte, montrer les progrès accomplis, le chemin qu'il reste à faire? Ceci dit, sans rejeter la liste canonique des auteurs classiques, pourquoi se limiter à l'étude de ces derniers? Je questionne toutefois le mouvement remarqué aux États-Unis où on enlève du programme les classiques comme Homère des œuvres à l'étude puisque cela refléterait le machisme et la culture du viol.⁷ On remplace ces classiques par des œuvres plus fidèles à nos valeurs. Or, doit-on seulement lire et faire ce qui nous reconforte dans nos valeurs? Il y a des sujets sensibles, et il y aussi

⁷ TREMBLAY, Odile. « Oui à Homère, oui à Césaire », *Le Devoir*, 9 janvier 2021.

des idéologies qui peuvent faire réagir, le capitalisme, le socialisme, le marxisme, le nazisme ou le féminisme. Si l'enseignant-e n'a pas à être le prophète d'une idéologie en particulier, il n'en demeure pas moins que l'ensemble des idéologies peuvent être abordées avec ouverture et critique. En bref, le terme « sujets sensibles » englobe beaucoup d'aspects, il n'est pas nécessairement à un problème à résoudre ou à éviter et il fait partie de la réalité enseignante.

Quelles sont les limites de la liberté pédagogique ?

La liberté pédagogique découle de la liberté d'expression qui est balisée par des limites (par exemple, on ne tolère pas la diffamation ou l'incitation à la haine). La liberté pédagogique réside dans le choix des méthodes pédagogiques, des manuels, des thèmes à l'étude et même le choix des auteurs. La liberté pédagogique est une réalité très variable d'un département à l'autre. Un département de chimie peut par exemple imposer l'utilisation d'un manuel pour faciliter la transition entre les cours. À l'inverse, un département de philosophie peut laisser le plein choix des auteurs à l'étude. Cette latitude permet par exemple de ne pas enseigner un auteur qui défend une théorie allant à l'encontre de nos valeurs (Homère, Platon, Aristote...) Parallèlement à la diversité des pratiques, on peut relever trois (3) grands types de limites : sur le plan des connaissances, sur le plan politique et sur le plan moral.

Sur le plan des connaissances, il faut reconnaître qu'au nom de la liberté, tout et son contraire ne peut être enseigné dans les institutions académiques. L'éducation s'appuie sur les consensus scientifiques et sur le respect de la méthode. On reconnaît au personnel enseignant l'expertise disciplinaire, quelle que soit la discipline, l'anthropologie, la littérature ou la philosophie. Cela implique d'avoir une approche respectant les règles de l'art relativement à ladite discipline. On reconnaît aussi au personnel enseignant une liberté dans l'exercice de ses fonctions, dans le respect des prérogatives départementales. Nous savons tous que les conditions

de pratique dans l'enseignement supérieur ne relèvent pas d'un individualisme sans bornes, d'un laisser-faire.

Sur le plan politique, dans le cadre de ses fonctions, l'enseignant-e s'exprime parfois comme citoyen.ne, comme salarié-e. Dans certaines situations, il arrive parfois que l'employeur convoque un-e employé-e pour manque de loyauté envers l'institution. On a pu aussi se demander jusqu'où pouvait aller l'appui des profs au mouvement de grève lors du Printemps érable. Or, il importe que la liberté académique permette la remise en question de l'ensemble institutions, du rôle des médias, du système judiciaire et du gouvernement... Jamais, l'éducation ne saurait se réduire qu'au seul conservatisme social.

La critique est un appel salutaire au progrès social. Enfin, sur le plan moral même si comme individu, le personnel enseignant jouit de la liberté de conscience, en classe il faut éviter le prosélytisme. Enseigner, ce n'est pas convertir à une religion quelconque. À cet égard, le Québec s'est récemment doté d'une loi sur la laïcité proscrivant les signes religieux ostentatoires en classe.

Au nom de la liberté pédagogique, un-e enseignant-e pourrait-il en classe dénoncer cette loi, la jugeant discriminatoire, profilant un groupe en particulier, les femmes qui portent le voile ? On s'attend possiblement à une certaine neutralité sur des enjeux moraux, mais la posture enseignante ne doit pas condamner au relativisme et au refus de prendre position. Les thèmes sont nombreux pouvant potentiellement choquer une partie la population étudiante. La censure ne saurait être une option.

Doit-on baliser la liberté pédagogique ?

Ruwen Ogien et la liberté d'offenser

Reconnaissons d'abord qu'il y a déjà plein de balises qui encadrent l'acte pédagogique dans l'enseignement supérieur : les conventions collectives, les PIEA (politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages), les

mille et un règlements des institutions et le rôle du département comme garant de l'expertise disciplinaire et de la qualité de l'enseignement.

Afin d'orienter la réflexion au sujet de la question qui nous préoccupe, je vous présenterai l'approche de Ruwen Ogien (1947-2017). Il s'agit d'un philosophe libertaire français partisan de l'éthique minimale, c'est-à-dire une position qui ne s'appuie pas sur conception substantielle du bien (par exemple l'éthique des vertus), mais sur la liberté individuelle. Il rejette par exemple la doctrine kantienne de « devoirs envers soi-même ». C'est une approche d'une grande tolérance envers toutes les pratiques faites avec le consentement et qui ne nuisent à personne.

Ogien s'appuie sur le principe de non-nuisance formulé par John Stuart Mill. Son éthique minimale l'a amené à se porter à la défense de la liberté de pornographie. Avant sa mort en 2017, il a eu l'occasion de s'exprimer sur le thème de la liberté lors des événements de *Charlie Hebdo*.

S'appuyant sur le libéralisme de Mill, Ogien distingue la liberté d'offenser, une possibilité de choquer sans faire de victimes, du préjudice, qui consiste à nuire à autrui :

« Les offenses sont des actes qui provoquent des émotions négatives, comme le dégoût ou la colère, mais pas de dommages physiques concrets à des individus particuliers. Il peut s'agir de représentations écrites ou visuelles qui causent au pire des crimes imaginaires ou des crimes sans victimes, c'est-à-dire des réactions de répulsion qui visent des actes dans lesquels on ne peut pas identifier une victime au sens concret du mot. »

« De leur côté, les préjudices sont des actes qui causent ou peuvent causer des dommages concrets graves et évidents à des individus particuliers. Dans

*le domaine de la liberté d'expression, on peut parler de préjudices à propos de la diffusion de rumeurs infondées qui portent atteinte à la réputation d'une personne. On pourrait dire aussi que les discours de haine qui appellent clairement à la persécution, la déportation ou l'élimination physique d'une personne ou d'une population spécifique sont des préjudices et pas seulement des offenses ».*⁸

Dans le contexte français, cette distinction entre liberté d'offenser et préjudice a permis à Ogien de dénoncer Dieudonné et ses propos négationnistes de l'holocauste (un préjudice), tout en fournissant un argumentaire pour justifier la publication des caricatures de Mahomet (la liberté d'offenser). Il n'est pas anodin de noter cependant que le négationnisme constitue un crime dans le droit français. On retrouve aussi en quelque sorte la distinction entre liberté d'offenser et préjudice au cœur de notre système judiciaire. Comme l'a bien montré Rachida Azdouz dans sa conférence en ouverture de colloque, il est possible de distinguer la préoccupation de ne pas heurter les sensibilités de la seule obligation légale de ne pas discriminer. À l'instar de l'offense qui n'a pas d'assise juridique, le droit de ne pas être heurté n'existe pas. Toutefois, j'abonde dans le sens de madame Azdouz, qui reconnaît que la situation d'enseignement implique de prendre en compte les sensibilités. Comment y échapper ?

LA FINALITÉ DE L'ÉDUCATION

La théorie de Ruwen Ogien permet d'éviter certains excès pouvant mener à brimer la liberté pédagogique. Toutefois, il importe de reconnaître que dans l'acte pédagogique, il n'y a pas que les libertés des uns et des autres, celle des enseignants.tes et celle des étudiants.tes, il y a aussi une finalité, une visée qui doit guider notre profession. Pour le bien de mon propos, je retiendrai cet extrait de l'Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) :

⁸ OGIEN, Ruwen. (2007) *La liberté d'offenser*, Paris, La Musardine.

« L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des Nations unies pour le maintien de la paix ».

EN GUISE DE CONCLUSION

En bref, je considère essentiel de se porter à la défense de la liberté pédagogique. Je souligne en ce sens l'initiative des membres du département de philosophie du Cégep de Sorel-Tracy qui ont transmis récemment à la direction des études une Déclaration de principe sur la liberté académique.⁹ Relire certains auteurs, comme Ruwen Ogien, m'apparaît pouvoir guider la réflexion sur ce sujet. La liberté pédagogique s'inscrit dans une conception de l'éducation basée sur la tolérance dans un souci d'inclusion et non d'exclusion. Jamais je n'inviterais des élèves à quitter ma salle de classe en prévision d'une approche pédagogique qui pourrait heurter leur sensibilité. En plus de ne pas favoriser l'inclusion, cette approche est stigmatisante. Cette approche serait en quelque sorte l'aveu d'un échec pédagogique, d'une absence de communication et de transmission.

⁹ Je reproduis ici les énoncés de la déclaration de principes des enseignants du Cégep Sorel-Tracy : « À titre d'enseignants en philosophie, nous considérons : Que la liberté académique soit une condition de possibilités de la pratique enseignante de la philosophie ; Qu'il ne doit pas être interdit de prononcer un mot désignant un fait ou une situation historique, déplorable ou non, si celui-ci est prononcé dans un objectif pédagogique ; Qu'aucune idéologie ne devrait se soustraire à l'examen de la raison, quelle que soit sa place dans l'histoire ; Qu'aucun discours religieux ou aucune croyance ne doit pouvoir échapper à une remise en question rationnelle et critique ; Qu'en suivant le chemin de la raison, la philosophie et son enseignement sont parfois amenés à évoluer en des lieux qui sont contraires aux idées qui font dans la rectitude politique ou qui circulent dans l'air du temps ; Que d'empêcher l'expression d'idées est une entrave à l'effort de réflexion de ceux qui cherchent la connaissance en science et en philosophie, notamment en éthique ; Que nous construisons le savoir en rendant certains mots, idées ou idéologies accessibles à un examen rationnel et critique, ce qui demeure le moyen le plus sûr de combattre l'obscurantisme, le dogmatisme, l'oppression et les attitudes discriminatoires. ».

RÉFÉRENCES

Girard, C. (2020). « Offense & préjudice, la liberté d'expression selon Ruwen Ogien, *Raison publique, forum philosophique et littéraire*, <https://raison-publique.fr/331/> Page consultée le 22 décembre 2020.

Kurzer, O. (2012) *Ruwen Ogien, La liberté d'offenser (extrait de l'atelier de rencontres)* Réalisation EnsAD. Extrait de la séance du Jeudi 6 Décembre 2012 (4 :23) <https://vimeo.com/64893793>

Leblanc, J. (2019). (conseiller syndical à la FNEEQ-CSN). *Liberté académique, liberté d'enseignement. Principales questions juridiques*, présenté en Conseil fédéral du 1^{er} au 3 mai 2019.

Ogien, R. (2015). « Que reste-t-il de la liberté d'offenser ? », *Libération*. Les textes de Ruwen Ogien parus dans *Libération* ont été regroupés. <https://www.liberation.fr/auteur/7678-ruwen-ogien>

Ogien, R. (2007) *La liberté d'offenser*, Paris, La Musardine.

Ogien, R. (2003) *Penser la pornographie*, Paris, PUF.

POLARISATION SOCIALE ET ACTE PÉDAGOGIQUE : COMMENT SORTIR DES SENTIERS BATTUS?



M. Jérôme Champagne

professeur en sciences politiques
au Collège de Maisonneuve

Cet article se veut une réflexion sur la tension entre la liberté académique et la sensibilité de certains débats sociaux au Québec. Je suis évidemment conscient qu'il s'agit d'un sujet polémique, délicat, vaste et complexe dans lequel il est très difficile de ne pas tomber dans les généralités. Vous me pardonnerez si cela m'arrive à l'occasion.

Je n'ai évidemment pas la science infuse, je m'appuie donc essentiellement sur des années d'expérience d'enseignement de sujets sensibles dans un contexte extrêmement multiculturel ainsi que sur mon expérience en prévention de la radicalisation. J'affirme d'emblée croire en l'importance de la liberté académique dans le contexte de l'enseignement. Il s'agit d'un aspect fondamental de notre système d'éducation qui a des répercussions positives dans plusieurs sphères de la société.

Cela étant dit, la liberté académique n'est pas non plus une panacée et ne devrait jamais être érigée en valeur absolue de notre système d'éducation. Sans en minimiser l'importance, faire une telle chose aurait un énorme impact sur d'autres valeurs tout aussi fondamentales en enseignement : la diversité et le respect. Vous n'êtes probablement pas sans savoir que l'acte d'enseigner repose sur un équilibre précaire. C'est de cet équilibre que je voudrais vous entretenir.

Polarisation sociale

La polarisation sociale n'est pas un phénomène nouveau, mais reste relativement peu explorée comme objet d'étude en sciences sociales. C'est pourtant le cœur de la problématique dont il était question dans ce colloque. On peut la définir comme étant la « *séparation accrue des groupes constitutifs d'une société autour de différentes lignes de fracture: ethnique, linguistique, religieuse, idéologique, etc. Elle intensifie et accentue les différences entre les groupes, ce qui peut contribuer à la radicalisation. Elle augmente partout dans le monde, au détriment d'identités inclusives¹⁰* ».

Il y a évidemment un lien à faire entre la montée de différents types de radicalismes au Québec, comme dans la plupart des sociétés occidentales, et la polarisation sociale des dernières années. Bien sûr, être radical politiquement n'est pas nécessairement problématique et peut-être une puissante source de changement social, lorsque bien canalisée. Nous pouvons penser par exemple au mouvement des suffragettes ou à des personnages comme Martin Luther King ou Gandhi. Mais le radicalisme mène également à une polarisation sociale qui peut se transformer en un mal profond qui ronge les sociétés de l'intérieur. La situation politique aux États-Unis des dernières années en est un exemple criant.

C'est en partie ce phénomène qui s'est exprimé au Québec à travers des réactions collectives beaucoup trop vives à certaines polémiques de nature interculturelle des quinze ou vingt dernières années. Pensons notamment à la crise des accommodements raisonnables, le débat sur la Charte des valeurs, la polémique SLAV/

¹⁰ SHERPA RAPS, *Prévenir la radicalisation violente chez les jeunes*, Formation pour le Ministère de l'Enseignement supérieur, CIUSS du Centre-Ouest-de-l'île-de-Montréal, 2017 (pour plus d'informations : <https://sherpa-recherche.com/formations/prevention-de-la-radicalisation>)

Kanata, le débat sur la loi 21, la question du racisme systémique et, plus récemment, l'histoire du « mot en N » à l'Université d'Ottawa. Tous ces événements ont participé (sans en être la cause unique) à la polarisation sociale des dernières années au Québec. Ces débats soulèvent un questionnement qui, en soi peut-être très sain dans une société complexe, mais qui peut être destructeur s'il est mal géré collectivement.

Nous sommes souvent très prompts à nous indigner sans réellement réfléchir aux conséquences de notre indignation. Lorsque des centaines d'enseignant-es issues en très large proportion de la majorité blanche et francophone participent à des lettres ouvertes ou à des actions médiatiques pour réclamer des libertés (libertés académiques, liberté d'expression voire liberté d'expression théâtrale) il est normal que le message puisse être mal reçu par les groupes minoritaires qui sont souvent l'objet d'une discrimination (et d'un racisme) systémique depuis des siècles ou des décennies. En posant le problème ainsi, cela m'apparaît comme une évidence. Sans minimiser l'importance de ce genre de revendications tout à fait légitimes, le corps enseignant doit saisir sa responsabilité dans la prévention de la polarisation sociale. Il nous revient de nous assurer que nos actions politiques et médiatiques soient réfléchies et calculées afin de représenter des solutions plutôt que des nouveaux points de friction.

Mes années d'enseignement dans un collège au visage très multiculturel à Montréal m'ont entre autres appris qu'il y a une profonde incompréhension mutuelle entre la majorité francophone et les jeunes issues des différentes minorités culturelles, et ce à bien des égards. Le groupe francophone majoritaire s'est longtemps identifié avec raison comme la victime d'une oppression politique à plusieurs facettes. Entre autres pour cette raison, la majorité au Québec a souvent une réaction collective d'incrédulité lorsqu'il est question de ses propres comportements discriminatoires. Comment puis-je être l'opresseur puisque je suis l'opprimé ? Mais la réalité est que l'oppression n'est pas une réalité

dichotomique : il est possible d'être les deux en même temps dans toute une palette de nuances.

Inversement, plusieurs personnes issues des différentes minorités culturelles, particulièrement chez les jeunes, ont une très mauvaise compréhension de l'histoire politique et linguistique du Québec et du sentiment général à cet égard qui habite beaucoup de franco-phones. Pour cette raison, ils ont également une très mauvaise compréhension du nationalisme au Québec et de ses différentes manifestations. Par exemple, le débat sur la laïcité leur apparaît souvent désincarné. Ils le perçoivent comme une attaque gratuite à des libertés fondamentales sans percevoir l'ensemble de la charge émotionnelle collective que ce sujet représente à cause de l'histoire de l'Église catholique au Québec et de la tension entre les traditions politiques française et britannique.

Ce qui n'est au fond qu'une différence culturelle profonde s'exprime à travers une série d'accusations d'oppression, de racisme, d'ignorance et de censure de toute part, souvent sans nuance, qui ne fait qu'induire davantage la polarisation sociale. C'est donc par le dialogue social que l'on doit s'attaquer au problème de la polarisation et la salle de classe peut devenir un puissant levier de prévention en ce sens.

La prévention de la radicalisation

C'est dans cette perspective qu'il convient de discuter de prévention de la radicalisation. Il est commun d'identifier trois niveaux de prévention :

- ▶ **La prévention primaire/universelle:** vise la réduction de la violence indirectement en s'attaquant aux facteurs qui favorisent le développement de la radicalisation. Elle aspire à réduire et contenir les tensions entre les groupes. Elle ne cible pas des individus perçus comme vulnérables, mais l'ensemble de la communauté.
- ▶ **La prévention secondaire:** prend en charge des individus jugés plus vulnérables que d'autres au

soutien à la radicalisation violente. Pose la question de l'identification précoce de ces individus.

- **La prévention tertiaire:** intervention clinique auprès de jeunes radicalisés dans la violence.

Bien évidemment, la prévention secondaire et la prévention tertiaire consistent en des gestes posés principalement par des personnes ayant des formations spécialisées en travail social, en psychologie ou en psychiatrie. Ce n'est pas donc du tout le travail du corps enseignant, et ce, quel que soit le niveau d'enseignement. C'est plutôt *la prévention primaire* qui relève en partie des enseignants et c'est de cette dernière que l'on doit discuter.

La prévention de la radicalisation n'étant pas une science exacte, il n'existe donc évidemment pas de formule consacrée pour en établir les grands principes de prévention primaire. Je me risque tout de même ici à en énoncer trois qui semblent faire consensus chez plusieurs experts¹¹ :

1. Contribuer à la dépoliarisation de l'espace social en favorisant le renforcement des solidarités et le développement d'une conscience complexe de l'autre et de soi.

Il s'agit là d'une des fonctions fondamentales de l'éducation. Alors que plusieurs dénoncent sa marchandisation et son arrimage aux besoins du marché du travail, il me semble pertinent de le rappeler. L'éducation contribue à la dépoliarisation de l'espace social en permettant une meilleure compréhension des phénomènes humains dans leur subtilités et leurs nuances. Dans cette perspective, il est intéressant de réfléchir à l'impact que peuvent avoir certains propos choquants pour certaines catégories de la population étudiante.

Quelques enseignant-es vont jusqu'à volontairement brusquer leurs élèves dans l'objectif tout à fait louable de les sortir de leur zone de confort afin de leur faire voir le monde avec d'autres lunettes. Le risque avec cette approche est que, lorsqu'elle est mal dosée, le discours de l'enseignant-es puisse devenir une source de polarisation qui pousse davantage une partie de sa classe vers les extrêmes. C'est exactement ce genre de situation qui mène quelques étudiant-es à dénoncer l'insensibilité d'une partie du corps enseignant. Par la suite, ces mêmes enseignant-es ont l'impression que leur liberté académique est attaquée. Encore une fois, ce qui se manifeste ici est une incompréhension culturelle mutuelle bien plus qu'une crise de société, comme certains aimeraient le dépeindre.

2. Protéger la légitimité de la dissension et permettre l'expression d'un discours ambivalent

Il est important de concevoir la salle de classe comme un espace de discussion et non seulement d'apprentissage. Il ne faut pas sous-estimer l'importance l'expression libre dans un cadre contrôlé en tant que principe de prévention primaire du radicalisme, mais surtout de la polarisation sociale. Plusieurs étudiant-es n'ont pas d'autres endroits que la salle de classe pour évaluer ou valider certaines des nouvelles idées auxquelles ils sont confrontés. Alors que quelques étudiant-es agissent comme des militants politiques sur des sujets sensibles, d'autres n'ont pas toujours d'intentions particulières lorsqu'ils soulèvent un point en classe. En tant qu'enseignant-es, nous devons faire la part des choses.

Il est normal que certains propos d'étudiant-es nous choquent mais il convient ici de réfléchir sur la meilleure manière d'y réagir. Par exemple, jusqu'à quel point devons-nous tolérer certaines idées ? Devrait-il être possible de tenir des propos racistes, sexistes

¹¹ SHERPA RAPS, *Prévenir la radicalisation violente chez les jeunes*, Formation pour le Ministère de l'Enseignement supérieur, CIUSS du Centre-Ouest-de-l'île-de-Montréal, 2017 (pour plus d'informations : <https://sherpa-recherche.com/formations/prevention-de-la-radicalisation/>)

ou homophobes dans une salle de classe? Précisons d'abord que sur cette question il est impossible d'établir des balises claires. Mais il est important de souligner que si nous réprimons en classe un discours qui ne nous plaît pas, ce dernier ne disparaîtra pas de l'espace public et ira simplement se manifester ailleurs (dans les médias sociaux et internet en général). Il peut donc être utile d'un point de vue pédagogique et dans une perspective de lutte à la polarisation sociale de laisser certaines idées s'exprimer dans le cadre contrôlé de la salle de classe. Mais cela doit par contre se faire avec tact en interpellant l'ensemble de la classe (et non pas une catégorie d'étudiant·es basée sur son origine ethnique ou religieuse), dans les limites de la zone de confort de l'enseignant·e afin qu'il puisse garder le contrôle.

3 Principe opérationnel : la crédibilité des intervenant-es

Tout cela sera inutile s'il n'existe pas de lien de confiance entre l'enseignant·e et sa classe. Il est donc fondamental de préserver sa crédibilité aux yeux des étudiant·es en évitant des confrontations trop violentes tout en permettant l'évolution des perspectives et des savoirs. Un discours trop polarisant peut entraîner chez les étudiant·es une stratégie d'écoute passive. Ce phénomène est bien connu des enseignant·es d'expérience : certains dans leur classe décrochent émotionnellement du cours et ne vont que faire le strict minimum requis pour obtenir une note qu'ils ou elles jugent valable, passant à travers le cours comme des fantômes. Un tel contexte d'enseignement est très peu propre à laisser des traces d'apprentissage à long terme chez les étudiant·es.

La suite de cet article sera consacrée à des stratégies pour éviter ces situations.

ABORDER DES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE

Il faut d'emblée reconnaître que la notion de sujet sensible est relative à chaque individu. Plusieurs facteurs tels que l'origine ethnique, la religion, la langue maternelle, la culture, l'éducation, la famille ou le cercle social influencent directement notre conception de ces sujets et de leurs degrés de sensibilité. Il est facile de tomber dans une lecture ethnocentrique de certaines situations. Par exemple, la conception du concept de « laïcité » varie énormément selon l'endroit à partir duquel un individu s'exprime dans la société. Il est normal qu'une jeune femme immigrante de deuxième génération et de confession musulmane n'ait pas la même perspective sur cette question qu'une femme qui a grandi pendant la révolution tranquille et qui a un passé marqué par certaines actions et par l'éducation reçue par l'Église catholique. Même si cela semble évident, beaucoup semblent l'oublier. C'est une chose qu'il faut garder en tête constamment pendant l'enseignement de ce genre de sujets. Des positions culturelles aux antipodes peut facilement mener à une incompréhension mutuelle qui provoque une polarisation sociale profonde. L'important n'est pas toujours d'avoir raison, mais quelquefois simplement d'être en mesure d'ouvrir un dialogue.

Nous avons tous des biais ethnoculturels et il est impossible de complètement s'en libérer. C'est pour cette raison qu'il est important de garder en tête constamment notre propre position culturelle sur un sujet sensible afin de s'assurer qu'il ne teinte pas trop notre enseignement.

Dans certains débats, il est important de considérer que tout le monde puisse avoir raison en même temps. C'est extrêmement contre-intuitif et notre système d'éducation ne nous forme pas à faire ça spontanément. La grande majorité de la formation universitaire dans le domaine des lettres, de la philosophie, des sciences sociales ou des sciences humaines est plutôt dédié à développer un argumentaire solide et soutenu par de

la documentation afin de démontrer que notre position est la meilleure et, par extension, que celle de l'autre est mauvaise. Ce pli que nous impose notre formation se répercute par la suite dans l'espace social où certains intellectuels semblent plus intéressés à démontrer qu'ils ont raison plutôt que d'être à l'écoute de l'autre partie. Il serait certainement plus judicieux de tenter de comprendre l'autre. Il existe d'ailleurs une nuance entre comprendre réellement la position d'autrui et être d'accord avec cette dernière. Mais comprendre l'autre nous permet de l'accepter plus facilement et de reconnaître que plusieurs points de vue puissent être valables simultanément sur un même sujet, réduisant par le fait même la polarisation sociale. Le débat sur la laïcité au Québec (qui s'est entre autres exprimé à travers le débat sur la « Chartre des valeurs » et plus récemment dans le débat sur la loi 21) est l'incarnation même de cette incapacité que semblent avoir plusieurs personnes (des deux côtés du spectre politique) à se sortir de leurs propres biais culturels.

Il demeure quand même que sur certains sujets il ne faut évidemment pas tomber dans le relativisme culturel absolu. Le respect des faits scientifiques est primordial dans une institution d'enseignement. Évidemment, certaines notions comme la théorie de l'évolution ou l'histoire géologique ne peuvent pas être remises en question au nom d'une position culturelle différente. Seule la science a le pouvoir de faire cela.

L'ENSEIGNEMENT EST UN DIALOGUE

L'enseignement est un rapport de pouvoir, mais c'est également un dialogue. Nous vivons probablement en ce moment un changement de paradigme en éducation qui nous pousse à repenser le rapport maître/élève. La tradition occidentale propose une structure très hiérarchique de l'enseignement dans laquelle un « maître savant » enseigne à des élèves ignorants et dans laquelle le savoir se communique à sens unique. Or, l'apprentissage se fait souvent dans plusieurs sens par un échange mutuel. En tant qu'enseignant en science

politique, j'ai certainement autant appris sur la société québécoise que j'en ai appris à mes élèves durant ma carrière. D'ailleurs, une grosse partie de cet article repose sur ce que mes étudiant·es m'ont enseigné sur leurs visions du monde à travers des centaines d'heures de discussions de nature politique, sociale ou philosophique que j'ai eues avec eux et elles. Mon enseignement en est éminemment teinté.

Ce n'est pas vrai que « on ne peut plus rien dire », pour reprendre une phrase souvent utilisée dans les médias, c'est simplement que maintenant on se fait répondre. Si l'on conçoit la salle de classe comme un dialogue, nous devons alors comprendre que si nous envoyons un message nous allons obtenir une réponse. L'enseignement n'est pas un acte neutre malgré toute l'objectivité et tout le professionnalisme du corps enseignant. Le débat sur le « mot en N » l'illustre très bien.

QUELQUES MOTS SUR L'AUTOCENSURE

Il s'agit d'un sujet très à la mode ces dernières années dans l'enseignement. Plusieurs dénoncent l'autocensure comme un phénomène nouveau qui vient déformer l'acte d'enseigner. C'est pourtant un phénomène tout à fait naturel en enseignement : nous avons toujours adapté notre discours au contexte dans lequel il s'inscrit. Nous ne nous exprimons évidemment pas de la même manière au travail, en famille ou entre amis. Il est tout à fait sain d'adapter son discours à son contexte et à la variété de ses interlocuteurs. Nous le faisons d'ailleurs tout à fait naturellement dans une salle de classe. Une personne qui ne ferait preuve d'aucune forme d'autocensure aurait très certainement de graves problèmes dans sa gestion de classe.

Cela implique donc de réfléchir à la manière dont on présente certains éléments de la matière enseignée : l'angle d'approche, le type d'humour et même dans certains cas le choix des œuvres à l'étude. Le dernier élément est évidemment quelque chose de très polémique en éducation. Mais encore une fois, il est tout à fait normal

d'adapter notre enseignement à la réalité de notre salle de classe. Si, par exemple, vous savez pertinemment que certaines étudiantes (ou étudiants) dans votre salle de classe ont vécu des violences à caractère sexuel dans leur vie, leur ferez-vous lire un livre dans lequel un viol est décrit de manière graphique? Il me semble que poser la question c'est y répondre. Je ne vois pas pourquoi ce serait différent sur des sensibilités de nature ethnique ou religieuse. L'idée n'est pas de censurer le savoir (puisque ce dernier reste totalement accessible), mais plutôt d'être à l'écoute de la réalité des étudiant-es afin d'éviter la polarisation sociale qui, au-delà de la liberté académique, est le réel problème ici.

Plusieurs font d'ailleurs le parallèle entre certaines tensions en enseignement et la « *cancel culture* » qui s'exprime sur les scènes médiatique et artistique. Il faut pourtant faire la part des choses : ce que nous vivons en éducation n'est pas du tout la même réalité. Combien de dizaines de milliers d'heures de cours se donnent-elles au Québec tous les jours sans qu'il y ait de conflits ou de frictions dans les salles de classe? Malgré ce que plusieurs affirment, ce que nous vivons n'a vraiment pas un caractère épidémique. Nous avons tendance à donner un caractère systémique à ce qui relève souvent de cas individuels, à l'exception de la question du racisme, étonnamment. Un peu à la manière du débat sur les accommodements raisonnables en 2007 au sujet des vitres givrées d'un YMCA devant une école juive hassidique qui avait provoqué des réactions, voire des demandes de législations pour ensuite disparaître dans le bruit de l'actualité. Qui parle d'accommodements raisonnables de nos jours? C'était pourtant une « crise » en 2007.

PRÉVENIR UNE SITUATION TENDUE EN CLASSE

Il n'y a évidemment pas de méthode parfaite pour prévenir ce genre de situation, ce qui ne veut pas dire pour autant que rien ne peut être fait. Un élément fondamental qui est souvent à l'origine de problèmes

est le manque de préparation d'une partie du corps professoral. La réalité politique, sociale et scientifique n'a jamais été aussi complexe qu'à notre époque et la préparation des cours devrait refléter cet état de fait. Ce qui choque souvent une partie des étudiant-es est la naïveté des enseignant-es qui ne semblent pas toujours avoir conscience de toutes les facettes d'un même objet d'étude. Par exemple, la biologie et les sciences sociales n'abordent pas toujours de la même manière le sujet des personnes transgenres et il est facile pour plusieurs d'y voir certaines contradictions. L'ensemble des enseignant-es abordant de près ou de loin cette question dans le cadre de leurs cours aurait intérêt à s'informer sur ce qui se dit et se fait dans les autres champs d'études afin de se préparer aux interventions potentielles de leurs élèves. Il en va de même pour la majorité des sujets sensibles. Plus que jamais, il est nécessaire d'avoir une approche holistique et multidisciplinaire de l'enseignement.

Une astuce qui semble évidente est de simplement mentionner et d'expliquer aux étudiant-es le débat social dans lequel s'inscrit notre enseignement afin d'indiquer que nous sommes conscients de la sensibilité du sujet. Avant d'aborder une œuvre qui peut revêtir un caractère délicat (soit par son sujet ou son vocabulaire), il peut être pertinent d'expliquer à la classe le contexte et le débat social qui l'accompagne. Non seulement en faisant cela nous effectuons notre travail d'éducateur, mais cela peut également servir pour désamorcer à l'avance des situations potentiellement conflictuelles sur un sujet précis. Les élèves, dans leur vaste majorité, vont avoir tendance à éviter les confrontations avec l'enseignant-e s'ils sentent que ce n'est pas nécessaire.

UN MESSAGE AUX ENSEIGNANT-ES

Sur le sujet de la tension entre la liberté académique et la sensibilité de certains débats sociaux, nous réagissons collectivement beaucoup trop vite. Il est nécessaire de prendre un pas de recul : nous avons tous la possibilité de nous libérer de nos émotions sur

le sujet et d'analyser la situation objectivement. Nous devrions réfléchir plutôt que réagir : n'est-ce pas là notre fonction d'éducateurs et d'intellectuels ? Nous devrions également être à l'avant-garde des débats sociaux, pas simplement y contribuer et polariser davantage la société. Soyons nuancés : apprenons à nos étudiant-es à composer avec le « gris » et commençons par donner l'exemple en tant qu'éducateur.

Nous sommes dans une position sociale privilégiée. Nous avons la responsabilité de dépolier le débat social. Autrement, qui d'autre le fera ? L'histoire récente nous a démontré que nous ne pouvons pas compter sur les mondes politique et médiatique pour le faire.

RÉFÉRENCE

Sherpa raps (2017), *Prévenir la radicalisation violente chez les jeunes*, Formation pour le Ministère de l'Enseignement supérieur, CIUSS du Centre-Ouest-de-l'île-de-Montréal, (pour plus d'informations : <https://sherpa-recherche.com/formations/prevention-de-la-radicalisation>)

COMMENT RENDRE NOS CLASSES CULTURELLEMENT PLUS SÉCURISANTES POUR LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES



Mme Julie Mareschal

professeure d'anthropologie et
chercheure Cégep Garneau

Mme Anne-Andrée Denault

Professeure de sociologie et chercheure
Cégep de Trois-Rivières

[...] ça fait près de 15 ans que je suis dans ce milieu-là [...] Il faut qu'ils sentent vraiment que notre cœur est pur, qu'ils sentent que nous on ne porte pas de jugements. Même si on ne le dit pas, même si ce n'est pas verbalisé, ils le sentent à la façon qu'on va les accueillir, à la façon qu'on va leur laisser la parole, le temps aussi.

Une professeure

L'histoire coloniale et les rapports de domination, sur lesquels s'est érigé le système d'éducation, ont fortement contribué à fragiliser les relations entre autochtones et allochtones. Dans ce contexte, comment les cégeps peuvent-ils contribuer au bien-être ainsi qu'à l'épanouissement des étudiants autochtones et se positionner en alliés des Premiers Peuples ? Dans cet article, nous explorerons comment il est possible de favoriser la sécurisation culturelle en classe à la lumière des résultats d'une recherche portant sur l'inclusion des étudiants autochtones au collégial. Nous présenterons d'abord la recherche et la notion de sécurisation culturelle pour ensuite exposer les principales sources d'insécurité identifiées chez les

étudiants autochtones. Enfin, nous proposerons cinq clés pour favoriser la sécurisation culturelle en classe.

LA RECHERCHE¹²

L'objectif principal de la recherche consistait à « dégager des pistes de solution visant l'inclusion des étudiants autochtones dans les collèges par la sécurisation culturelle des milieux d'études, afin d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires de ces étudiants » (Mareschal et Denault, 2020). Pour répondre à notre objectif, 155 personnes ont été rencontrées – soit des étudiants autochtones ainsi que des personnes qui les accompagnent dans leur parcours : professeurs, intervenants et membres de communautés ou d'organisations autochtones.

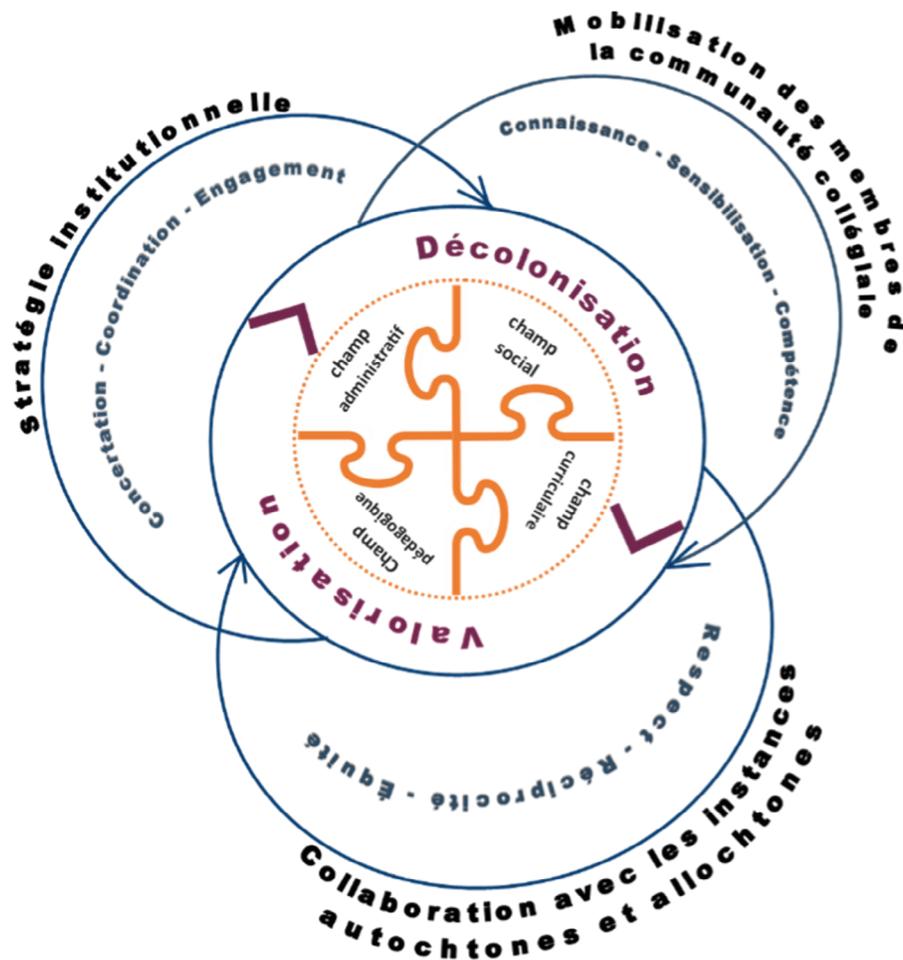
QU'EST-CE QUE LA SÉCURISATION CULTURELLE AU COLLÉGIAL ?

Nous avons exploré les enjeux et défis entourant la réussite des étudiants autochtones à partir du concept de sécurisation culturelle¹³. Dans un cadre collégial, il s'agit d'une « démarche institutionnelle qui implique l'ensemble des membres de la communauté collégiale, en collaboration avec des instances autochtones et allochtones concernées, et qui s'inscrit dans un processus de décolonisation et de valorisation des cultures des Premiers Peuples dans tous les champs d'activités : pédagogique, curriculaire, administratif et social » (Mareschal et Denault, 2020 : 27).

¹² La recherche a été réalisée et financée dans le cadre du *Programme d'aide à la réussite et à l'apprentissage* (PAREA) du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, en collaboration avec quatre cégeps de Québec et Trois-Rivières : Garneau, Limoilou, Sainte-Foy et Trois-Rivières.

¹³ La notion de sécurisation culturelle a d'abord été développée par Irihapeti Ramsden (2002), une professeure et infirmière maorie en Nouvelle-Zélande. D'abord appliqué au milieu de la santé, ce concept est de plus en plus utilisé en éducation, entre autres dans les travaux de Ball (2012) et Dufour (2015).

Démarche de sécurisation culturelle en milieu collégial



En plus de permettre une certaine introspection, soit une prise de conscience des effets des attitudes et des pratiques des professionnels sur le parcours scolaire des étudiants autochtones, une telle démarche invite à reconnaître l'apport positif des Premiers Peuples dans tous les champs d'activités. Il s'agit donc davantage d'une posture à adopter, un savoir-être à développer, qu'une longue liste de choses à faire. En outre, elle permet de favoriser la contribution et l'expertise des membres des Premiers Peuples et d'avancer ensemble dans la recherche de solutions. Comme l'illustre la figure ci-dessus, cette démarche s'inscrit dans une approche plus large que la salle de classe en impliquant une

mobilisation institutionnelle et la collaboration avec des instances autochtones et allochtones. Ainsi, la question des relations avec les étudiants autochtones et la présentation de sujets sensibles doit être réfléchie dans un cadre qui dépasse le lien professeur-étudiant.

D'où vient l'insécurité culturelle ?

Parler de sécurisation culturelle implique de reconnaître que les cégeps représentent des milieux insécurisants pour les étudiants autochtones. Les principaux facteurs d'insécurité identifiés par les participants concernent les nombreux défis entourant leur parcours scolaire,

les microagressions vécues ainsi que le sentiment d'aliénation ou de perte identitaire.

D'abord, les participants ont mentionné que les étudiants autochtones rencontrent plusieurs défis particuliers pouvant affecter leur persévérance scolaire. Ces défis sont nombreux et variés : psychosociaux, géographiques, financiers, culturels et linguistiques. Par exemple, les intervenants rencontrés notent que les difficultés psychosociales sont plus fréquentes chez les étudiants autochtones que pour l'ensemble de la population collégiale. En ce qui concerne la mobilité géographique, nos données montrent que plus de 40 % ne proviennent pas de la région où ils font leurs études. En plus de se sentir éloignés de leur famille et de leur communauté, ceux-ci doivent s'adapter à un environnement urbain avec lequel ils ne sont pas familiers. Ces étudiants n'ont pas toujours accès aux ressources financières et matérielles nécessaires – sans compter que certains doivent aussi subvenir aux besoins de leur famille. À cela s'ajoutent des défis culturels et linguistiques. Le français n'est pas la langue maternelle d'une pluralité d'entre eux, alors que les établissements scolaires les considèrent comme des francophones. Les étudiants autochtones expliquent aussi que les codes culturels du milieu collégial diffèrent avec ceux de leur communauté, ce qui leur demande beaucoup d'efforts d'adaptation.

Ensuite, les données recueillies montrent que la plupart des membres des Premiers peuples qui arrivent au cégep ont déjà vécu une situation discriminante ou ont été confrontés à des microagressions. Les microagressions se traduisent dans les attitudes et les comportements, plus ou moins intentionnels, parfois même inconscients, qui dévalorisent la personne et affecte son intégrité (Sue et autres, 2007). Elles prennent souvent la forme de commentaires désobligeants, hostiles ou qui réfèrent à des stéréotypes. Les microagressions témoignent aussi d'une méconnaissance des réalités autochtones et de nos biais inconscients. Face à une micro-agression, l'Autre se sent exclu ou hors-norme.

Cela affecte son estime personnelle et peut engendrer de l'isolement. En classe, les microagressions prennent la forme de propos inappropriés ou qui témoignent d'une méconnaissance des réalités des Premiers Peuples, la non-reconnaissance de la contribution ou de la présence autochtone dans le cursus et le fait d'interpeler un étudiant autochtone spontanément devant d'autres étudiants. Voici quelques exemples de microagressions rapportées par des participants:

Propos tenus par un professeur en classe: « *Les réserves sont comme des sectes* ».

D'un étudiant allochtone à un étudiant autochtone: « *On le sait bien, vous autres, c'est le Conseil de bande qui paye [vos études]* ».

D'un professeur à une étudiante innue en l'interpellant en classe : « *Tu connais ça, toi, les shamans...* »

Enfin, les participants ont noté que les étudiants autochtones sont souvent habités par un sentiment d'aliénation et de perte identitaire. Éloignés de leur communauté, les étudiants parlent moins leur langue et ne peuvent pas faire les activités habituelles qui les rattachent à leur culture. Ils ont l'impression que pour réussir ils doivent mettre leur identité de côté pour se conformer.

Selon plusieurs membres des Premiers Peuples, le système d'éducation repose toujours sur un modèle eurocentrique, ce qui s'observe dans tous les champs d'activités. Dans ce contexte, plusieurs étudiants ont l'impression de ne pas pouvoir être eux-mêmes, comme s'ils n'avaient pas leur place au cégep. Aussi certains considèrent-ils qu'il est plus facile de réussir en étant allochtone – ou en faisant abstraction de leur culture. Voici quelques témoignages d'étudiants autochtones qui illustrent l'insécurité engendrée par les microagressions et le sentiment d'aliénation :

« On ne se sent pas acceptés. On se sent comme si on était mis à part ou bien comme si on était inférieurs ».

« Une fois, il y avait un groupe de filles dans un de mes cours qui étaient en train de parler des réserves autochtones. Puis, je n'ai pas aimé ce qu'elles ont dit, mais je n'ai quand même rien dit ».

Une étudiante innue à une autre : « C'est plus facile pour toi [au cégep], tu n'as pas l'air autochtone ».

« [À l'école], il faut que je me mette mon chapeau de "je ne suis pas membre des Premières Nations" ».

Devant tous ces défis, la recherche montre que les étudiants sont régulièrement confrontés à un *ethnostress*¹⁴ qui les amène à ressentir une fatigue culturelle. Dans ce contexte, l'étudiant autochtone a aussi tendance à se faire discret et à cacher son identité tant qu'il ne se sent pas à l'aise et en sécurité pour le faire. Dissimuler son identité est donc une stratégie de protection, une manière de s'adapter pour réussir dans un environnement culturellement insécurisant.

Favoriser la sécurisation culturelle en classe

Nous avons vu que la sécurisation culturelle est une démarche qui concerne l'ensemble des acteurs au collégial et qui touche à tous des champs d'activités.

Dans le cadre de cette présentation, nous nous attardons plus particulièrement aux champs liés à l'enseignement et à la dynamique de classe, soit curriculaires et pédagogiques. Si plusieurs pistes de solution concernent la relation et le lien avec l'étudiant autochtone, nous verrons qu'une démarche de sécurisation culturelle demande un effort d'introspection, de décolonisation des pratiques, de même qu'un travail de concertation entre différents services. Les pratiques pédagogiques doivent ainsi s'inscrire dans une stratégie

institutionnelle et en collaboration avec des instances autochtones et allochtones.

Surmonter le malaise sans éviter le sujet.

Des professeurs rencontrés se disent parfois mal à l'aise d'aborder des questions liées aux communautés autochtones en classe. Ils ont peur de choquer ou de blesser et ne veulent pas non plus faire d'appropriation culturelle ou tenir des propos inappropriés.

Bref, ils ont l'impression de marcher sur des œufs. Le malaise est parfois si fort qu'ils préfèrent taire le sujet. Or, selon les étudiants autochtones, ce silence crée aussi de l'insécurité. Pour eux, faire abstraction des questions liées aux communautés autochtones en classe est une non-reconnaissance de leur présence et de leur apport à la société, ce qui peut avoir un effet démotivant, comme le mentionne cette étudiante :

« C'est tout le temps juste la culture québécoise, genre, puis ce qu'on leur a fait. [...] Puis, eux autres, ils ne parlent jamais de ce qu'ils ont fait aux Indiens. [...] C'est ça que je n'ai pas aimé dans mon cours [...] Ils se victimisent beaucoup ».

Inversement, l'intégration au cursus scolaire de contenu portant sur les cultures ou l'histoire des peuples autochtones augmente la motivation et le sentiment d'appartenance au milieu.

Par exemple, une étudiante raconte :

« Je me rappelle en histoire, au cégep, ils en ressortaient, des fois, des trucs autochtones, puis ça venait me chercher. C'était comme, OK, c'est cool, au moins ils en parlent. Puis, il ne dit pas de la merde. [...] C'est niaiseux, mais, ça vient chercher une petite affaire au cœur qui fait, OK, il en parle, c'est le fun ».

¹⁴ Terme utilisé par Bell et Brant, 2015.

En classe, l'insécurité peut aussi venir des propos tenus par d'autres étudiants, comme nous l'avons déjà illustré. Pour éviter les commentaires désobligeants ou les questions inappropriées, les membres des Premiers Peuples suggèrent de préparer les étudiants autochtones en leur transmettant de l'information de base sur les Premiers Peuples et en les guidant dans la manière de formuler des questions et de faire part de leurs idées, afin qu'elles soient exemptes de préjugés.

Développer des connaissances de base tant chez les professeurs que chez les étudiants, il est important d'avoir des connaissances sur les communautés autochtones.

Les étudiants des Premiers Peuples affirment se sentir plus en confiance lorsque le ou la professeure a des connaissances de base sur les Premiers Peuples, connaît des personnes autochtones ou a déjà visité une communauté. Ceci contribue au développement de liens plus significatifs et favorise l'échange avec les étudiants. Ces connaissances permettent aussi de réduire le risque de tenir des propos inappropriés à l'égard des Premiers Peuples en classe.

Il est aussi important de présenter une image positive des cultures autochtones : montrer des personnes inspirantes, exposer des œuvres, souligner des savoir-faire, etc.¹⁵ et ne pas simplement se concentrer sur les problèmes que vivent certaines communautés en présentant une image biaisée et stéréotypée de la réalité. En plus de former les étudiants et de les sensibiliser aux enjeux des communautés, cette perspective permet de renforcer l'estime de soi des étudiants autochtones et le goût de persévérer dans leur projet d'étude afin de réaliser leurs rêves.

Les professeurs peuvent également inviter leurs étudiants à participer aux événements en lien avec les Premiers Peuples. En plus de valoriser les étudiants

autochtones, ces activités contribuent à la formation et à la sensibilisation des étudiants allochtones.

Faire preuve de souplesse

La souplesse des professeurs est une qualité essentielle à la réussite des étudiants autochtones. Elle permet d'adapter la norme au contexte socio-économique et culturel propre aux Premiers Peuples, que cela soit dans la forme d'évaluation, les approches pédagogiques ou les stratégies de communication utilisées. Les étudiants autochtones notent aussi le besoin d'adapter certains travaux scolaires pour approfondir leurs connaissances vis-à-vis leur propre culture et développer des compétences professionnelles qui répondent aux besoins des membres de leur communauté. Un homme atikamekw suggère, par exemple :

« [d'] amener les jeunes atikamekw à faire une recherche sur leur langue. Comment il pourrait travailler à la sauvegarde et faire des liens entre la langue et le territoire, car la langue vient du territoire ».

Bref, selon les participants autochtones, le rôle du professeur est d'abord d'accompagner les étudiants des Premiers Peuples et de les soutenir dans leurs démarches.

Aller à la rencontre de l'Autre

Les étudiants autochtones apprécient que les professeurs viennent vers eux et s'intéressent à leur culture. Ils se sentent fiers et reconnus. Il faut toutefois le faire de manière plus individualisée. Plusieurs se disent mal à l'aise de se faire interpellé en classe ou de devoir s'exprimer en grand groupe.

Aussi, bien que les étudiants apprécient qu'on parle des réalités autochtones en classe, les expériences de microagressions qu'ils ont quelques fois vécues les amènent parfois à appréhender le moment où la manière dont un professeur peut aborder un sujet. Pour

¹⁵ Voir tableau 1 en annexe sur les stratégies de valorisation des cultures autochtones proposées par les participants pour l'ensemble des champs d'activités collégiales.

mettre l'étudiant en confiance, il est donc préférable d'annoncer le thème du cours ou de l'atelier à l'avance et de discuter avec lui de la manière de l'aborder. En plus de se sentir reconnus et respectés, les étudiants apprécient cette marque d'attention à leur égard. Pour les professeurs, il s'agit là d'une occasion privilégiée d'apprendre et de créer des liens.

Enfin, certains étudiants aiment partager leurs connaissances et expériences lorsqu'ils se sentent en confiance. Le professeur peut ainsi inviter l'étudiant – discrètement et sans aucune pression – à prendre la parole ou à s'impliquer dans la démarche pédagogique s'il se sent à l'aise de le faire. À cet effet, le climat de la classe et la manière dont sont organisées les activités peuvent aussi favoriser l'échange et le partage d'expérience. Par exemple, utiliser des méthodes pédagogiques basées sur l'écoute, l'observation, l'expérimentation, l'entraide, la coopération et l'humour. Le travail en petits groupes est aussi plus sécurisant.

Établir une relation de confiance et accompagner les étudiants.

Comme nous l'avons vu, les étudiants autochtones se montrent parfois méfiants à l'égard des professeurs et des intervenants. Les curiosités indues ou une relation trop intrusive peuvent aussi créer un malaise. Dans ce contexte, les participants suggèrent aux professionnels de prendre leur temps pour établir le contact, de suivre leur rythme, comme le rapporte cette professeure :

« On a appris à se connaître. Le meilleur facteur a été le facteur temps. On ne peut pas bousculer. Il faut faire connaissance, utiliser l'humour. Et, peu à peu, j'ai vu des étudiants partager avec moi leur réalité, leur réalité familiale, parler des enjeux au sein des communautés – entre les différentes familles et les conseils de bande. Je ne serais jamais entrée dans ces univers-là. Je n'aurais jamais eu accès à ces informations-là si je n'avais pas pris le temps de créer un lien avec eux. Et ça s'est fait peu à peu. C'est

ça : le temps, l'ouverture et le désir de [connaître]... Je pense que s'ils n'avaient pas senti que je les aimais... ».

L'égalité, le respect et la réciprocité sont des valeurs importantes chez les Premiers Peuples. Les étudiants apprécient se sentir d'égal à égal avec leurs professeurs, alors que les relations hiérarchiques les rendent mal à l'aise. Les participants des Premiers Peuples soulignent que les échanges en contextes informels sont plus appropriés pour créer des liens. Cela peut se faire à la fin d'un cours, dans le corridor ou lors d'activités ludiques. Si l'établissement scolaire a un local destiné aux étudiants autochtones, il s'agit là d'un espace privilégié pour aller à leur rencontre.

Dans ce contexte, il est également plus facile de cibler les besoins réels des étudiants, d'identifier leurs malaises et de les accompagner vers les ressources nécessaires au besoin. Par exemple, une ancienne étudiante est reconnaissante du soutien que lui a apporté une professeure :

« Il y a une prof [...] qui m'a aidée beaucoup, beaucoup... [...] Elle était vraiment ouverte. Elle apprenait à me connaître ».

CONCLUSION

Nous avons vu qu'une démarche de sécurisation culturelle au collégial permet aux étudiants de mieux surmonter les défis qu'ils rencontrent, de diminuer les risques de microagressions et de valoriser les cultures autochtones. En plus de favoriser leur persévérance dans leur projet d'étude, ce contexte contribue à leur bien-être ainsi qu'au développement de compétences professionnelles culturellement adaptées aux membres des Premiers Peuples. Pour y arriver, il apparaît essentiel de sortir de sa zone de confort et de prendre le temps de créer des liens de confiance avec les étudiants des Premiers Peuples.

Mais une telle démarche ne se réalise pas de manière individuelle. Parler des réalités autochtones en classe implique de développer des connaissances de base et de travailler en collaboration avec des personnes compétentes. Aussi les cégeps sont-ils invités à offrir des outils et du support pour permettre aux professeurs de développer du matériel pédagogique pertinent, d'organiser des activités culturellement sécurisantes et de valider leurs stratégies pédagogiques.

Force est donc de constater la nécessité de repenser, au sein des cégeps, les relations entre autochtones et allochtones, afin d'ouvrir le dialogue et d'éviter de reproduire des rapports de pouvoir. Comme le souligne Marie Battiste (2013), la création d'un espace d'expression

et d'échange apparaît essentielle pour reconsidérer certains standards pédagogiques et réinventer la norme existante au sein du système éducatif.

Inévitablement, des erreurs seront commises, des discussions auront lieu et des pistes de solution seront explorées et réajustées. S'il n'existe pas de recette magique pour aborder des sujets sensibles en classe et accompagner les étudiants des Premiers Peuples, il apparaît toutefois essentiel de prendre le temps d'écouter, d'observer et d'apprendre à mieux se connaître. Un point de départ nécessaire au développement de liens de confiance, à l'ouverture du dialogue et à la construction de relations égalitaires et réciproques.

STRATÉGIES DE VALORISATION DES CULTURES AUTOCHTONES AU COLLÉGIAL¹⁶

Tous les champs

Souligner la contribution et la présence des Premiers Peuples lors de diverses occasions et activités afin de montrer l'apport positif de ces cultures à la société dominante.

Favoriser des attitudes en lien avec les valeurs importantes des Premiers Peuples : partage, entraide, égalité, humilité, écoute, famille, respect des aînés, harmonie avec la nature, etc.

Donner la chance aux étudiants des Premiers Peuples de donner leur point de vue, de partager leur expérience ainsi que des occasions pour qu'ils puissent s'impliquer et proposer des activités qui concernent les Premiers Peuples.

Collaborer avec des instances autochtones pour développer des projets dans le respect de leur système de gouvernance ainsi que du temps et des ressources dont elles disposent.

Souligner régulièrement, et de différentes manières, le rôle central de la langue et du territoire dans l'identité des Premiers Peuples.

¹⁶ Source : Mareschal et Denault, 2020, p.118-119

Champ curriculaire

Intégrer du contenu sur les Premiers Peuples à l'ensemble des cours au collège.

Adapter la matière aux réalités des Premiers Peuples et permettre aux étudiants de travailler en ce sens.

Souligner l'existence des savoirs autochtones ainsi que leur pertinence, et accompagner les étudiants qui désirent les explorer.

Présenter des approches autochtones utilisées dans différents domaines pour comprendre le monde et interagir avec l'environnement humain et naturel.

Inviter des personnes des Premiers Peuples à partager leurs connaissances et leurs savoir-faire avec des étudiants.

Présenter des auteurs, des artistes et des professionnels autochtones dont les pratiques sont en lien avec la matière.

Offrir des cours ou des ateliers sur les langues autochtones.

Champ pédagogique

Utiliser des approches pédagogiques basées sur l'écoute, l'observation, l'expérimentation, l'entraide, la coopération et l'humour.

Sensibiliser l'ensemble des étudiants aux réalités autochtones avant la tenue d'une activité impliquant un contact avec un ou des membres des Premiers Peuples.

Mettre à la disposition des professeurs des outils pédagogiques permettant d'appliquer des approches pédagogiques autochtones à leurs cours.

Utiliser des méthodes pédagogiques en lien avec l'approche holistique : schémas et illustrations visuelles, projets concrets, discussions et exercices en petits groupes, etc.

Organiser des sorties en lien avec des événements, des activités ou des expositions sur les Premiers Peuples.

Organiser des activités d'échange et de rencontre avec des Autochtones.

Champ social

Favoriser des approches d'intervention holistiques.

Organiser des cercles de parole ou de partage, ainsi que des repas communautaires, pour favoriser l'échange entre étudiants autochtones et allochtones.

Privilégier le travail en petits groupes ou en comités pour stimuler l'entraide et l'initiative des étudiants.

Inviter des artistes et des personnalités autochtones lors d'événements spéciaux pour mettre en valeur le talent, l'initiative et la créativité des Premiers Peuples.

Organiser des événements et des activités en lien avec les cultures autochtones : semaine interculturelle, journée des Premiers Peuples, commémorations d'événements, conférences, expositions, kiosques d'information ou thématiques (art, langue, cuisine, etc.), ateliers sur les savoir-faire (artisanats, plantes médicinales, etc.), films réalisés par des Autochtones, etc.

Accorder une présence visuelle aux cultures autochtones : parole d'artistes, signalisation, indication et affichage en langues autochtones.

Champ administratif

Reconnaître les établissements scolaires autochtones comme des modèles éducatifs novateurs et inspirants.

Échanger et collaborer avec des instances autochtones pour faire connaître et mettre en place des pratiques éducatives propres aux Premiers Peuples.

Favoriser et encourager l'embauche de personnes autochtones au cégep.

Reconnaître les modèles de gouvernances autochtones comme des systèmes valables et pertinents, et en tenir compte lors des réunions et des rencontres avec des membres des Premiers Peuples.

Accorder une visibilité aux Premiers Peuples dans les documents institutionnels et les outils promotionnels (site Internet, capsules vidéo, etc.).

Souligner la réussite et la persévérance des étudiants autochtones : bourses d'études, exposition des photos des diplômés, gala ou événement pour les finissants, etc.

RÉFÉRENCES

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Vancouver : Purish Publishing.

Ball, J. (2012). *Cultural Safety in Practice with Children, Families and Communities*. Dans University of Victoria. *Early Childhood Development Intercultural Partnership*. Récupéré le 6 novembre 2018 de : <http://www.ecdip.org/culturalsafety/>

Bell, N. et Brant, T. (2015). *Culturally Relevant Aboriginal Education*. Toronto : Pearson Teacher Education Series.

Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada.

Mareschal, J. et Denault, A.-A. (2020) Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial. *Récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières*. Québec, Cégep Garneau. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37998/mareschal-denault-perseverance-reussite-etudiants-autochtones-garneau-trois-rivieres-PAREA-2020.pdf?sequence=2>

Ramsden, I.M., (2002). *Cultural Safety and Nursing Education in Aotearoa and Te Waipounamu*. Thèse de doctorat. University of Wellington, Australie.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. et Esquilin, M. (2007). Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>

COMMENT ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE?



Mme Sivane Hirsch

professeure titulaire et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDIR) au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

INTRODUCTION

Le colloque de l'IRIPI consacré à l'enseignement des thèmes sensibles arrive au moment opportun. Cet enjeu semble préoccuper de plus en plus les enseignant·e·s de tous les niveaux scolaires. L'attention médiatique, d'une part, et la récupération de cet enjeu par une certaine droite identitaire ainsi que par les classes politiques, d'autre part¹⁷, ajoutent des défis supplémentaires au traitement de ces thèmes sensibles en classe.

J'ai commencé à aborder l'enseignement des thèmes sensibles en 2010 dans un projet portant sur le rôle de l'éducation dans les relations entre la communauté juive et les autres Québécois, dans le cadre duquel nous avons étudié aussi les représentations de la communauté juive dans le curriculum (Hirsch & Mc Andrew, 2013, 2016).

Dans d'autres projets, j'ai examiné avec des collègues le traitement des thèmes sensibles liés à certains marqueurs religieux (Hirsch, 2016; Lucenti & Hirsch, Soumis) dans les programmes d'histoire et d'éthique et culture religieuse, et j'ai réfléchi, avec Sabrina Moisan, sur l'enseignement à propos des génocides dans ces programmes (Hirsch & Moisan, à paraître).

Ainsi, j'ai choisi d'aborder la question en proposant trois questions principales. La première consiste à déterminer pourquoi un thème d'enseignement devient sensible en classe et à préciser les caractéristiques d'un thème sensible. Une deuxième question s'impose alors : si un thème est si sensible à traiter avec nos élèves ou étudiant·e·s, pourquoi en parler quand même? Ne serait-il pas préférable d'éviter finalement certains thèmes en classe? Quelle est la pertinence de cet enseignement-apprentissage? Enfin, il s'agira de proposer quelques pratiques et approches à favoriser, tout en considérant le niveau scolaire dans lequel nous intervenons ainsi que le contexte spécifique d'enseignement et ses défis.

LES CARACTÉRISTIQUES DES THÈMES SENSIBLES

On évoque souvent les thèmes sensibles en lien avec l'actualité sociale, politique et médiatique. En pensant seulement aux derniers mois, on peut rappeler quelques exemples, dont les enjeux liés à la pandémie, comme les vaccins ou les masques (Hirsch & Groleau, 2020)), ou des manifestations de racisme à l'égard des Autochtones, ou encore des débats sur le port des signes religieux. Néanmoins, en demandant au personnel enseignant de nommer des thèmes sensibles à aborder dans leurs classes, on voit que les thèmes nommés sont beaucoup plus variés et touchent aussi des questions personnelles, comme la sexualité ou la mort, ou encore des objets d'apprentissage en histoire, comme les génocides, le racisme ou le colonialisme. La question se pose donc : est-ce que tous les thèmes peuvent être perçus comme sensibles? Est-ce qu'on tous devenus trop sensibles? Pour y répondre, précisons

¹⁷ Les chroniques d'Isabelle Hachey dans la Presse, qui relatent divers incidents autour des thèmes sensibles en milieu universitaire, ont été suivies d'un débat de société très animé, discuté à la radio, à la télévision et même sur la page Facebook du premier ministre François Legault (13 février 2021).

d'abord les quatre caractéristiques qui décrivent un thème sensible.

Des tabous

Premièrement, un thème sensible touche les valeurs et les représentations sociales des élèves comme celles du personnel enseignant. D'emblée, insistons sur cet élément : on parle souvent de la sensibilité des élèves ou des étudiant·e·s, mais la sensibilité de la personne qui anime la classe, qui présente le thème étudié, n'est pas moins importante. Elle joue un rôle dans la manière d'en parler, dans les choix des références et dans la capacité d'accueillir les réactions de la classe.

Cela devient encore plus difficile lorsque ces valeurs et représentations sociales touchent des tabous – un mot signifiant des interdits ritualisés. L'idée selon laquelle dans la société contemporaine, les tabous sont de plus en plus rares semble en effet erronée. Ils sont plutôt déplacés. Ainsi, le débat qui anime le milieu scolaire en ce moment sur l'usage de certains termes « tabous », que l'on évite désormais de nommer et que l'on remplace de plus en plus fréquemment par la locution « le mot en... », rappelle ces interdits. Or, ces tabous socialement construits sont le plus souvent spécifiques à chaque culture, à chaque croyance et à chaque société, hormis, comme nous le rappellent les anthropologues, l'inceste, qui est un tabou dans toutes les sociétés du monde. D'autres exemples, comme la mort, sont peut-être des tabous partout, mais ils s'expriment, si on peut le dire ainsi, différemment dans chaque société. Les rituels d'enterrement et de deuil, visant toujours à soutenir les endeuillés dans leur douleur, changent d'une société à l'autre. Et en parler reste toujours difficile, peu importe notre vision de la mort et de la manière de l'accueillir.

L'actualité

Certains thèmes sont aussi sensibles parce qu'ils font partie de l'actualité dans la classe ou dans la société élargie. C'est en ce sens que l'on doit faire le lien avec

la polarisation des idées. On nous parle souvent de la « radicalité des jeunes », mais cette radicalité fait partie intégrante des caractéristiques de la jeunesse (Audet et al., 2019).

Les jeunes ont tendance à aller aux extrêmes : on est dans le « oui » ou dans le « non », rarement dans les nuances de « peut-être ». Les caractéristiques de cette polarisation sont très clairement exposées dans le texte de Jérôme Champagne¹⁸.

Ce qu'il faut retenir pour notre présentation, c'est que dans un contexte de polarisation, il est plus difficile de discuter en classe autour de thèmes sensibles qui, rappelons-le, touchent les valeurs et les représentations sociales des jeunes, qu'ellesquelles ils « défendent » alors avec ardeur.

Le personnel enseignant parle alors de la difficulté de « faire changer d'avis ». Cependant, en observant la sphère publique et la manière dont les débats sociaux se déroulent, il serait difficile d'identifier ce problème comme spécifique aux jeunes dans les classes : les débats sont de plus en plus polarisés dans toutes les sphères de la vie et la place laissée aux nuances et à la complexité est limitée.

Le débat

Or, le débat entourant les thèmes sensibles est une autre caractéristique de ces thèmes, et pas uniquement les débats qui peuvent avoir lieu en classe. Ces thèmes, qui sont d'actualité, soulèvent aussi les débats entre expert·e·s qui proposent différentes manières de comprendre ou d'enseigner l'enjeu à l'étude. Le débat entre experts ajoute à la sensibilité des thèmes parce que le personnel enseignant doit alors faire des choix axiologiques, voire épistémologiques, sans forcément maîtriser suffisamment l'objet étudié.

¹⁸ Présenté dans ce même numéro des Cahiers de l'IRIPI.

Le débat entourant la légitimité de remettre en question l'identité sexuelle de l'enfant en est un bon exemple : comment « décider » comment agir dans sa classe alors que les spécialistes se déchirent sur la scène publique et devant les tribunaux sur la cohérence d'une approche ou de l'autre¹⁹?

Le débat en classe peut alors devenir un défi important, notamment dans une société plurielle comme le Québec. Qu'il soit issu (comme souvent) ou pas du groupe majoritaire, le personnel enseignant est de plus en plus souvent confronté à la pluralité de références et de repères culturels qu'apportent les jeunes dans la classe et qu'il ne maîtrise pas ou même qu'il ne connaît pas toujours. Nous nous voyons alors dans notre faiblesse, n'étant plus assuré·e·s d'être les plus grand·e·s « expert·e·s » du sujet dans la classe.

À bien des égards, les défis rencontrés dans les derniers mois par des professeur·e·s universitaires face à des étudiant·e·s qui refusent l'usage de certains mots en classe témoigne de ces défis : que nous soyons d'accord ou non avec la démarche de ces étudiant·e·s, il.elle.s imposent une discussion différente dans la classe universitaire, à partir d'autres cadres théoriques que ceux choisis (ou suivis) par leurs professeur·e·s. Il.elle.s imposent aussi clairement la question pédagogique au personnel enseignant qui doit désormais savoir pourquoi il aborde certains thèmes en classe. Le défi est alors aussi de mener une discussion en classe sans tomber dans le débat houleux, souvent émotionnel, qui comporte des risques de dérapages. Il s'agit alors d'un défi d'ordre pédagogique sur lequel je reviendrai plus tard.

La complexité

La complexité des thèmes sensibles, la quatrième et dernière caractéristique proposée, semble enfin aller de soi. Cette complexité touche plusieurs sphères. D'abord, c'est la complexité des connaissances. Multiples et très

accessibles, elles s'imposent comme une menace pour le personnel enseignant qui se sent souvent dépassé et pas assez informé, et se croit obligé de faire des recherches exhaustives avant de pouvoir en parler en classe. Puis, il y a la complexité de l'enseignement.

La multiplication de facettes à prendre en compte et l'ambiguïté qui décrit chacune de celles-ci semblent devenir des défis importants. L'importance du contexte pluriel dans lequel œuvre le personnel enseignant devient alors claire. La complexité devient aussi un enjeu pratique : elle rend l'enseignement des thèmes sensibles aussi énergivore et chronophage. Et le personnel enseignant n'a pas toujours le temps de s'y consacrer. Je reviendrai plus loin à cet enjeu avec des propositions pratiques pour y remédier.

Un exemple : l'enseignement sur les génocides

L'enseignement des génocides est souvent nommé comme sujet sensible dans nos diverses études. En examinant ce thème selon nos quatre caractéristiques, nous voyons clairement qu'il aborde des tabous de la société, notamment la pensée raciste qui permet aux un·e·s de se voir comme supérieur·e·s aux autres et, par conséquent, de décider qu'il.elle.s n'ont plus le droit de vivre parmi eux·elles.

Cet enseignement aborde aussi plusieurs thèmes d'actualité, malgré le fait que l'on pense souvent que les génocides font partie de l'histoire, qu'ils sont chose du passé. Tout d'abord, les idées qui peuvent amener des sociétés à agir ainsi sont toujours présentes. De plus, bien que certains génocides soient largement reconnus par les États génocidaires, par la communauté internationale et par les spécialistes du domaine, comme l'Holocauste ou le génocide rwandais, d'autres ne sont toujours pas reconnus, comme le génocide arménien ou le génocide autochtone.

¹⁹ Voir par exemple la décision rendue publique en janvier 2021 quant à la reconnaissance de l'identité non binaire <https://www.ledevoir.com/societe/594207/victoire-importante-pour-les-trans-et-les-non-binaires>

Les débats touchent aussi d'autres aspects de cet enseignement. D'une part, le négationnisme, qui consiste à remettre en question les faits sur lesquels la reconnaissance est fondée, ainsi que les débats sur certains aspects historiques persistent. D'autre part, les expert·e·s ne s'entendent pas toujours sur les approches pédagogiques à favoriser : la comparaison entre génocides est-elle valable ? Acceptable ? Les images utilisées doivent-elles amener les élèves à s'indigner ou à mieux comprendre les enjeux ? Et ainsi de suite...

Enfin, il va sans dire que les génocides représentent des thèmes complexes, d'abord du point de vue historique, faisant référence à des connaissances disciplinaires en histoire, en géographie, en éthique et parfois aussi en lettres ou en langues. Ici aussi, la multiplication des sources, plus ou moins valables, mais accessibles, rend le travail de préparation particulièrement difficile et la discussion en classe particulièrement exigeante alors que les opinions, les connaissances et les repères des un·e·s et des autres sont nombreux et variés.

Pourquoi enseigner les thèmes sensibles ?

Sans prétendre que tout peut réellement devenir sensible, on peut toutefois dire que cette affirmation n'est pas si loin de la réalité qu'on vit dans les classes. Hess et Mcavoy (2015) affirment que les thèmes sensibles en classe sont des thèmes politiques, non pas dans le sens de la politique partisane, mais bien dans le sens du caractère politique de ces thèmes, qui concernent toujours les différentes manières possibles de vivre ensemble en société. C'est dans ce sens que nous ne pouvons pas seulement limiter notre réflexion sur la diversité dans les classes à la seule présence, ou pas, d'un grand nombre d'élèves issue·e·s de la diversité. En effet, nos classes accueillent une hétérogénéité d'idéologies, de jugements, de croyances, de manières de vivre, ce qui peut facilement devenir un terrain fertile à des malaises, à des débats, à des tensions, même en abordant des thèmes que nous ne soupçonnons pas être sensibles.

La question posée ici, à savoir « Pourquoi enseigner les thèmes sensibles ? », devient alors caduque. Plus la société est plurielle, plus le système scolaire dans tous ses niveaux devrait composer avec la sensibilité de ses publics et des thèmes abordés.

Il reste que cet enseignement est aussi fort pertinent dans le parcours scolaire. En effet, s'il nous semble parfois que ces thèmes ne font que déranger, choquer ou déstabiliser nos classes, il faut rappeler que les discussions qu'ils suscitent contribuent aux apprentissages, en permettant de mieux cerner les enjeux inhérents au débat, en assurant l'engagement des élèves dans leur apprentissage et en les motivant à aller plus loin dans leurs recherches.

Ces discussions favoriseront aussi l'expression des idées et des opinions dans un contexte respectueux et constructif. En effet, contrairement à ce que l'on aimerait croire parfois, éviter un thème en classe ne le fait pas disparaître. À l'inverse, lorsque nous l'abordons de manière réfléchie et délibérée dans nos classes, nous pouvons nous assurer de proposer un espace sûr (*safe space*).

Cette idée d'espace sûr ne doit être comprise comme un espace dans lequel nous nous protégeons de ce qui nous met mal à l'aise, mais bien comme un espace qui nous permet de réfléchir et d'exprimer nos idées librement. Nous pouvons même nous préparer aux réactions reçues sur les réseaux sociaux, aux discussions lors d'un souper de famille ou avec des ami·e·s. C'est en ce sens que l'enseignement des thèmes sensibles s'inscrit dans le rôle que joue le système d'éducation dans une société.

Comment enseigner les thèmes sensibles ?

Si l'enseignement des thèmes sensibles s'inscrit dans la mission éducative des institutions scolaires, et il n'est guère possible de les éviter, car tout peut devenir sensible selon le contexte spécifique d'enseignement, il devient nécessaire de réfléchir sur les meilleures

manières de s'y préparer et de les aborder en classe. Certes, se montrer sensible à autrui est un bon point de départ, mais c'est loin d'être suffisant.

Il n'est pas possible de construire sa pédagogie en tant qu'enseignant.e autour de l'évitement ou de la « simple » sensibilité. Il nous faut une méthode. C'est dans cette optique que j'ai élaboré, avec Geneviève Audet et Michel Turcotte, un premier guide sur le sujet « Aborder les sujets sensibles avec les élèves » (Hirsch et al., 2015) qui propose une approche assez générale et s'adapte à divers contextes d'enseignement.

La démarche que nous proposons dans ce guide se construit autour de quatre étapes :

La réflexion. Cette étape invite les intervenant.e-s à faire le choix éclairé d'aborder un thème sensible avec les élèves ou les étudiant.e-s. Il faut se le répéter sans cesse : nous ne sommes jamais obligé.e-s de traiter un thème sensible en classe. Parfois, nous pouvons penser que ce n'est pas le bon moment, le bon contexte, la bonne discipline ou que nous ne sommes pas la bonne personne pour le faire. C'est pourquoi, avant de faire ce choix, il faut prendre le temps de réfléchir sur pourquoi, quand et comment le faire.

La préparation. Lorsque nous décidons d'aborder un thème sensible en classe, il est essentiel de se préparer, justement pour ne pas tomber dans les pièges que ces thèmes cachent. La première chose à faire est donc de s'informer. Souvent, ce sont des sujets que nous connaissons déjà. Il s'agit alors d'élargir nos connaissances sur cet objet : chercher plus loin, chercher d'autres sources, chercher autrement. En effet, l'un de défis souvent observés consiste à répondre aux jeunes qui sont devant nous et qui ont souvent, à notre surprise, une grande connaissance de la thématique abordée, ancrée par ailleurs dans d'autres cadres théoriques que les nôtres. La confrontation n'est alors jamais trop loin et la posture adoptée devient fondamentale. Il importe alors de reconnaître que l'enseignement n'est

jamais réellement neutre, que le savoir et les valeurs ne sont jamais réellement universels et que plusieurs sources peuvent être valables, afin de ne pas dénigrer les savoirs et les valeurs des élèves ou des étudiant.e-s. Le bagage porté par chacun.e influence son regard sur le monde. Il faut donc reconnaître la contribution légitime de différentes approches et des savoirs de diverses origines à la discussion, même si nous ne les maîtrisons pas toutes. C'est pour ces raisons que la préparation nécessite de toujours explorer de nouvelles avenues pour traiter un thème en classe, de se mettre à jour à propos des débats en cours et des enjeux d'actualité, notamment ceux qui sont très « chauds ». La préparation permet d'éviter les surprises quand les débats « explosent » dans la classe.

L'animation. Diverses approches pédagogiques permettent d'aborder des thèmes sensibles en classe, mais pour être efficaces elles doivent, il me semble, adresser deux éléments essentiels. Tout d'abord, elles doivent amener les élèves à prendre une distance critique avec l'objet étudié, c'est-à-dire les inciter à regarder l'objet de tous les points de vue, à l'aide de divers repères, en examinant divers cadres d'analyse. Autrement dit, l'objectif est de découvrir d'autres manières de voir le monde et pas forcément de « défendre » un point de vue déjà connu. Pour y arriver, et c'est le deuxième élément sur lequel il faut insister, peu importe l'approche choisie, il faut absolument définir quelques « règles du jeu » que tou.te.s devront impérativement respecter. Par exemple, il faut éviter les attaques personnelles qui remplacent souvent le débat autour des arguments ou les faux amalgames, la pente fatale et autres procédées qui déforment les arguments des autres. Faire place à la diversité de représentations du monde fait partie intégrante de l'animation, en adoptant une posture d'impartialité (plutôt que de neutralité) pour que chacun.e puisse intervenir sans remettre en question sa légitimité de parler. Ceci contribue aussi à assurer un climat de classe qui permet une interaction positive et bienveillante, même dans les désaccords qui pourraient surgir, de maîtriser les éventuels dérapages - on

peut toujours rappeler les participant·e·s à l'ordre en nommant la règle transgressée –, mais aussi à profiter de la discussion en classe pour apprendre à aborder des thèmes sensibles de manière générale.

Le retour. Après chaque discussion sur un thème sensible, il importe de revenir sur les intentions pédagogiques que nous avons en l'abordant en classe. En les nommant clairement, et en rappelant les questions posées et les réponses amenées, nous pouvons aussi recadrer les choses, si certains dérapages ont fait dévier le débat. Sachant que le débat risque de se poursuivre en dehors de la classe, ce rappel des objectifs pourrait aussi guider la suite des échanges.

CONCLUSION

Les exemples de thèmes sensibles sont de plus en plus nombreux. Ils s'expliquent toujours par une présence accrue de diverses manières de voir et de vivre au sein des sociétés. Faire place à cette diversité est encore plus difficile lorsque les thèmes abordés font l'objet d'un débat en société ou parmi les expert·e·s qui les étudient. Éviter le débat n'est pas une bonne solution : cela ne fait que le repousser à une autre scène, souvent moins encadrée. Se monter sensible et aborder ces thèmes en toute humilité est probablement un bon départ. Cependant, étant donné le rôle qui se donne le système d'éducation québécois, une telle bienveillance est clairement insuffisante. Une pratique réfléchie doit donc être adoptée en classe, à tous les niveaux scolaires, pour faire place à l'apprentissage à partir de ces thèmes si riches et pertinents pour la vie en société. La proposition faite ici s'adapte facilement à divers objets d'étude et niveaux scolaires (quelques exemples spécifiques peuvent être consultés sur SITE). D'autres approches peuvent être utilisées évidemment, en remplaçant les suggestions de l'étape 3 – animation. La philosophie pour enfants, des jeux de société (par exemple le jeu Decide) ou des îlots de rationalités en sont quelques exemples. Le plus important est de se donner les moyens pour le faire.

BIBLIOGRAPHIE

Audet, G., Fleury, R., & Rousseau, C. (2019). *Comprendre pour mieux agir. La radicalisation menant à la violence chez les jeunes*. Retrieved from Montréal: <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Guide-La-radicalisation-menant-%C3%A0-la-violence-chez-le-jeunes.pdf>

Hess, D. E., & Mcavoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethnics in Democratic Education*. New York: Routledge.

Hirsch, S. (2016). Quelle place accorder aux thèmes sensibles dans l'enseignement d'éthique et cultures religieuses au Québec? *Revue de didactique des sciences des religions*, 2, 78-87. Retrieved from <http://religionskunde.ch/index.php/didaktik-didactique/36-hirsch-sivane-quelle-place-accorder-aux-themes-sensibles-dans-l-enseignement-d-ethique-et-cultures-religieuses-au-quebec>

Hirsch, S., Audet, G., & Turcotte, M. (2015). *Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique*. Montréal: Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Hirsch, S., & Groleau, A. (2020). Comment l'école peut aider à contrer les idées complotistes chez les jeunes? *La conversation*. Retrieved from <https://theconversation.com/comment-lecole-peut-aider-a-contrer-les-idees-complotistes-chez-les-jeunes-147231>

Hirsch, S., & Mc Andrew, M. (2013). Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre-ensemble? . *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 99-114.

Hirsch, S., & Mc Andrew, M. (2016). L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants In S. Hirsch, M. Mc Andrew, G. Audet, & J. Ipgrave (Eds.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (pp. 9-24). Québec: Presses de l'Université Laval.

Hirsch, S., & Moisan, S. (à paraître). *Guide de soutien pédagogique pour l'enseignement des génocides*. Montréal: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Lucenti, M., & Hirsch, S. (Soumis). Les manuels scolaires donnent-ils accès à l'Autre en classe? Une analyse comparative entre l'Italie et le Québec. *Revue des sciences de l'éducation*.

MIDI-CAUSERIE DU 4 NOVEMBRE 2020

COMMENT ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE



COMPTE-RENDU

L'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) a réalisé un midi-causerie autour des sujets sensibles. Depuis quelques années, certains phénomènes ou mots suscitent des réactions d'inconfort dans le milieu de l'enseignement. Récemment le *N-word* a créé une polémique dans le milieu académique. Des enseignant-e-s témoignent d'un malaise dans leurs activités pédagogiques. Comment aborder certains sujets sensibles en classe?

Ce midi-causerie se voulait un espace sécuritaire de réflexion innovant pour ouvrir le dialogue et mettre l'emphase sur les solutions inclusives d'une diversité de sensibilités. Les propositions de réflexion vers des actions concertées favorisant la cohésion sociale conduite par un souci d'un mieux vivre-ensemble étaient mises de l'avant. L'IRIPI a présenté ce midi-causerie en collaboration avec des personnes-ressources de divers horizons. La réflexion avec nos invités a abordé les sujets sous l'angle de propositions de solutions. Voici les 3 questions de départ:

- Quels sont les effets de certains mots sur l'acte pédagogique en milieu cégépien?
- Peut-on aborder un sujet sensible sans dénaturer le sens de l'acte pédagogique?
- Des propositions de solutions?

NOS INVITÉ·E·S

Mme Myriam Laabidi • professeure de sociologie au Collège St-Laurent

M. Anssou Sane • professeur de sociologie au Collège de Rosemont

M. Jérôme Champagne • professeur en sciences politiques au Collège de Maisonneuve

M. Vivek Venkatech • professeur agrégé en pratiques inclusives en arts visuels au département d'éducation artistique de la Faculté des beaux-arts de l'Université Concordia

Mme Paula St-Arnaud • conseillère à la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

M. Réginald Fleury • coordonnateur par intérim du Bureau de l'expertise et du déploiement pédagogique au Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM)

Mme Monica Grigore Dovlette • chercheure à l'IRIPI

Question 1

Quels sont les effets de certains mots sur l'acte pédagogique en milieu cégépien?

1.1 Intervention de M. Anssou Sane

- En partant du principe que **la dimension affective** est importante dans la relation pédagogique, certains mots peuvent contribuer à créer un sentiment de sécurité auprès de certains étudiants, ou à créer l'effet inverse, donc de les rendre inconfortables.
- Les mots **ne sont pas neutres**, ils ont un poids. Ils peuvent véhiculer des préjugés positifs ou négatifs.
- Les mots ont un impact sur l'acte pédagogique. Ils peuvent contribuer à créer une relation affective forte, ce qui va favoriser la motivation des étudiants. Ils peuvent aussi **produire l'effet inverse**, c'est-à-dire amener la démotivation par un sentiment d'exclusion ou un sentiment d'inconfort chez certains étudiants.

1.2 Intervention de M. Vivek Venkatech

- Dans un sens, il faut avoir de **l'empathie** et prendre la perspective des personnes marginalisées. Il faut comprendre que l'utilisation de mots racistes et

péjoratifs qui ont été utilisés pour **déshumaniser** des communautés peut blesser peu importe le contexte dans lequel il est utilisé.

- Est-ce qu'on a la liberté académique d'encadrer l'utilisation de ces mots péjoratifs et déshumanisants dans un contexte pédagogique? En tant que professionnel, comment puis-je enseigner, transmettre et transférer les connaissances sans utiliser ces mots?
- Parfois, l'utilisation d'un mot peut créer un **choc**, lancer un débat et créer une plateforme pour une discussion. Comment est-ce qu'on peut encadrer la discussion sachant que cela peut blesser des personnes?
- Les discussions **sont très polarisantes**. Il est important d'accepter qu'il soit possible d'avoir des sentiments partagés à cet égard.

Question 2

Est-ce qu'on peut aborder un sujet sensible sans dénaturer le sens de l'acte pédagogique ?

2.1 Intervention de Mme Myriam Laabidi

- Qu'est-ce que l'**acte pédagogique**? Constitue-t-il un bloc monolithique, hermétique aux changements de paradigme? Ou est-ce qu'il évolue et s'adapte?
- L'acte pédagogique est là pour permettre aux élèves **de structurer leur identité** et à les amener à développer un pouvoir d'action.
- L'idée est de faire un **diagnostic sur les actes pédagogiques** en acceptant le sentiment d'inconfort que cela peut créer et de redéfinir la place qu'ont les étudiants dans les pratiques enseignantes. Nous sommes encore trop cantonnés dans des pratiques conventionnelles et conservatrices.
- La **participation des étudiants** dans la construction des actes pédagogiques suscite un sentiment d'appartenance. Ils vont **se reconnaître dans l'enseignement**, ce qui amène notamment **de la motivation, de la persévérance et de réussite scolaire**.
- Il faut reconnaître que l'on doit **se tenir informé du bagage culturel** de nos étudiants et de potentiel

trauma qui est présent dans les histoires et les narratives diasporiques des étudiants racisés. Ils nous signifient que nous utilisons des termes qui viennent les opprimer, les blesser, qui leur font violence. **Il faut écouter**.

- Il s'agit de **créer une rupture** avec des manières de faire élitistes, uniformes et colonisatrices qui persistent encore dans l'enseignement et qui ne laissent aucune place à la diversité intersectionnelle.
- Je ne crois pas que **les actes pédagogiques soient dénaturés si nous décidons** de ne pas utiliser des termes oppressifs et offensants pour nos étudiants. L'acte pédagogique va en sortir bonifié lorsque **l'on va le reconnaître**, car on va faire preuve de bienveillance et d'empathie envers les étudiants.
- **Est-ce que j'enseigne pour moi ou pour mes étudiants**? En quoi les cours seraient de moins bonne qualité si l'exercice est fait de reconsidérer les pratiques pour les rendre inclusives, diversifiées et d'écouter le malaise de nos étudiants? Qu'est-ce qu'on en perd finalement?

2.2 Intervention de M. Jérôme Champagne

- Le sujet mérite réflexion et **la nuance est importante**. Il faut prendre le temps nécessaire.
- **Tout le monde y a un peu raison** et il faut comprendre les deux côtés (soit l'utilisation de certains termes dans le but de ne pas dénaturer l'acte pédagogique ainsi que le malaise et la frustration que certains termes peuvent susciter). Le danger de ne pas réaliser cet état de fait est de participer à **la polarisation sociale**.
En tant que milieu d'enseignement, il est important d'agir comme un ensemble d'individus qui est capable de calmer le jeu, de permettre à la société **de respirer et de ventiler, sans polariser** davantage le débat. Le risque est de participer à une forme **de déconnexion** de la part des étudiants. Quand on utilise des propos choquants pour certains étudiants, ceux-ci développent une stratégie d'écoute passive et une déconnexion complète. À ce moment-là, il y a

dénaturation de l'acte pédagogique. La relation enseignant-étudiant devient seulement professionnelle, ce qui ne représente pas réellement l'acte d'enseigner. Il est normal **de s'autocensurer en enseignement**. Cela est fait tout le temps. Il faut considérer qu'il y a une relativité culturelle d'une position à l'autre, et elle est importante dans l'acte d'enseignement.

2.3 Intervention de M. Vivek Venkatech

- Comment changer les paradigmes de la pédagogie ?
- Nous sommes un peu trop coincés dans nos pensées occidentales, notamment dans **la hiérarchie des connaissances**.
- En s'inspirant des **pédagogies du Sud**, comme la pédagogie des opprimés, comment peut-on apprendre avec, plutôt que d'enseigner ? Comment peut-on débloquer cette hiérarchie des connaissances et donner l'espace aux personnes avec qui l'on apprend pour pouvoir prendre leurs perspectives ? Il faut apprendre à donner cet espace en créant des plateformes pour avoir des discussions.
- Pour pouvoir avancer sur la question, il est important **d'accepter d'apprendre avec les élèves et de leur donner la place**. Cela change fondamentalement la façon dont les discussions sont facilitées en classe.

Question 3

Quelles sont les pistes de solutions ?

3.1 Intervention de Mme Paula St-Arnaud

- En prévention de la violence, une recommandation est d'amener **les sensibilités dans la relation**. Avec l'expérience et le vécu, il y a des sensibilités qui sont présentes et, sans être mal intentionnés, il est possible que des propos soient reçus ainsi et suscitent des réactions et des blessures. Il n'est pas possible de deviner toutes ces sensibilités, mais nous avons le pouvoir d'en prendre la responsabilité et d'avoir l'humilité d'aller chercher ces sensibilités au

préalable. Il y a un défi supplémentaire actuellement dû à la distance.

- En cours, il est possible d'ouvrir la porte à **un espace de dialogue**. Par exemple, je vais aborder tel sujet et utiliser tel terme. Si, dans ma façon d'en parler, il y a des choses qui vous heurtent, je vous invite à venir me voir. La réflexion préalable est nécessaire pour former des citoyens responsables, compétents, aptes à communiquer et à avoir ces échanges-là qu'il faut avoir en société.
- Il est aussi possible d'avoir un accompagnement à l'aide de documents et de formations sur les sujets sensibles.
- Les sensibilités **ne sont pas toujours prévisibles**. Comment récupérer lorsque cela se produit ? Ce que l'on souhaite éviter, c'est d'aller sur la place publique. Pour ça, il faut avoir cet espace de réflexion dans la classe et aussi un espace protégé dans l'organisation pour les dénonciations. Avant de conclure s'il y a une violence et une atteinte aux droits, il y a une démarche d'analyse qui peut se faire par des rencontres. Il faut une humilité de l'enseignant, une reconnaissance du rôle actif de l'étudiant et on peut ainsi mieux comprendre l'intention de l'autre.
- Il est important de bien connaître son intention éducative et pédagogique. Plus vous êtes au clair avec ça, plus vous êtes capable de justifier vos choix par la suite s'il y a lieu.

3.2 Intervention de M. Réginald Fleury

- À partir du moment où on prend conscience qu'on va aborder un sujet qui peut être sensible dans le groupe, la notion **de consentement** est une piste de solution.
- Il ne s'agit pas de consentement sur le fait d'aborder ou non le sujet (qui est fondé sur une intention pédagogique claire), mais plutôt le **consentement sur la façon d'aborder le sujet et les mots utilisés**.
- Le consentement ne limite pas la liberté d'expression, mais il reconnaît qu'il puisse y avoir agression avec l'utilisation de certaines expressions. Le but c'est de

ne pas, sous prétexte de liberté d'expression, nier les agressions qui existent réellement et qui sont subies par les étudiants.

- Les étudiants peuvent amener un bagage de l'école primaire et secondaire, où ils ne s'expriment pas beaucoup. Il est possible que la liberté qu'ils ont au collégial leur permette de **décrier des agressions** qu'ils subissent depuis longtemps.
- Le consentement implique **un dialogue avec les étudiants** en préparation à un contenu pédagogique. Il ne se situe pas dans une perspective de réparation, c'est-à-dire seulement lorsque l'on se rend compte que des étudiants sont blessés. Le dialogue (entre l'enseignant les étudiants, mais aussi entre étudiants) permet que le monologue ait un peu moins toute la place dans l'enseignement.
- Le consentement donne un pouvoir à ceux qui ont été privés pendant longtemps, principalement les étudiants racisés. Cela permet aux étudiants de participer au discours et de nommer les effets qu'ils subissent.
Le dialogue et le consentement permettent de sortir de la perspective où les étudiants vont seulement subir les sujets abordés, qui leur sont imposés dans un pouvoir dominant d'enseignant-étudiant.

3.3 Intervention de Mme Monica Grigore Dovlette

- Les mots sont porteurs de **représentations sociales**, qui sont parfois négatives. Même si on les utilise en contexte académique, on ne peut empêcher que les personnes puissent se sentir blessées.
- La classe n'est pas un environnement isolé. Ce qu'il se passe en société et les discussions dans l'espace public peuvent affecter la classe. Les étudiants et enseignants sont porteurs de valeurs.
- La solution est de toujours se prêter à **un exercice de réflexion** et de travail sur soi, autant pour les enseignants que les étudiants. Il faut adopter une posture critique par rapport à soi-même.
- Il faut questionner sa position dans la société. Quand on ne reconnaît pas la blessure de quelqu'un, on le

fait à partir de quelle position ? En tant que personne blanche, est-ce que je peux vraiment me prononcer à dire si un mot blesse ou pas ?

- Il est important de travailler sur la sensibilité des étudiants, mais pour y arriver, il faut que **les enseignants développent leur propre sensibilité** afin de pouvoir percevoir toutes les nuances et les émotions de leurs étudiants. Cette sensibilité se développe à travers un effort et un exercice constants pour comprendre de quelles façons nos propres actions peuvent faire du mal, même sans avoir cette intention.

4. Période de questions

La question porte sur l'enseignement et le choix des œuvres :

Est-ce qu'on doit enlever les œuvres qui ont des mots qui peuvent porter préjudice aux étudiants ? Doit-on négocier ?

4.1 Intervention de Mme Myriam Laabidi

- L'impact de la dénonciation des sujets abordés dans ces œuvres (par exemple, l'esclavage) peut très bien se faire sans forcément utiliser les mots oppressifs.
- Il serait intéressant **d'ouvrir les horizons** et de travailler avec d'autres auteurs, dans le but de **diversifier les contenus** de cours afin qu'ils deviennent plus inclusifs et représentatifs des étudiants. Cela contribue à les sensibiliser, les amener à se reconnaître dans l'enseignement, les motiver à rester à l'école et à changer les choses par la suite.
- Il est intéressant de prendre en considération les points de vue qui peuvent aussi diverger lorsque l'on est un enseignant racisé ou un enseignant blanc. Les perspectives changent et les positions sont parfois différentes.

4.2 Intervention de M. Anssou Sane

- Il faut une **réflexion de l'enseignant**. Pourquoi j'enseigne cette œuvre-là ? Qu'est-ce que ça apporte

dans le savoir que je veux transmettre ? Est-ce que c'est toujours pertinent de prendre cette œuvre ? Y a-t-il une autre œuvre qui me permettrait d'arriver à la même finalité ?

- Il est important de diversifier les sources de savoirs. L'école dans les sociétés occidentales reproduit à ses dépens les rapports de domination. Les savoirs qui sont enseignés ou transmis sont ceux du groupe dominant. Inconsciemment on reproduit les mécanismes de domination. Pourquoi on ne fait pas l'effort de faire le travail inverse ? Par exemple, plusieurs intellectuels africains ont réinvesti le mot en N avec une connotation beaucoup plus positive. Pourquoi ne pas présenter cette autre perspective ?
- Les enseignants doivent faire l'effort **de se remettre en question**. Plutôt que l'enseignant soit le seul dépositaire du savoir légitime, pourquoi **ne pas inverser et valoriser le savoir des étudiants**, quelle que soit leur source ? Souvent, dans l'acte pédagogique, l'enseignant impose son savoir et les étudiants doivent s'y conformer. Cela peut les aider à devenir des citoyens qui participent aux réflexions de société au lieu de les subir ainsi que de développer un regard critique sur les questions d'actualité.

4.3 Intervention de Mme Paula St-Arnaud

- Il y a le volet des connaissances à développer pour aider au jugement critique et au développement de compétences. Au-delà de la pédagogie, dans une perspective éducative, il y a aussi un **développement identitaire** qui est derrière.
- J'inviterais à ne pas voir comme **une menace les réactions des étudiants**, mais à les voir plutôt comme un levier, une occasion d'aller plus loin et de les amener à cheminer. Ça peut être un lieu d'accompagnement pour soutenir le développement identitaire, et d'en faire des citoyens responsables.

4.4 Intervention de M. Jérôme Champagne

- Pourquoi essayer d'avoir raison sur cet enjeu-là ? Ce n'est pas un débat de qui a raison ou non. C'est une situation de **tensions et de polarisations sociales**. En tant que milieu collégial, on se doit de calmer la situation. Le rôle n'est pas de démontrer que notre position est plus juste que celle de l'autre.

CONCLUSION PAR HABIB EL-HAGE

En bref, nous avons discuté de consentement, d'espace sécuritaire, de la dimension affective, du dialogue, de la négociation, des représentations sociales, du développement identitaire, etc. Tous ces aspects doivent être réfléchis et mis de l'avant dans nos actes pédagogiques.

En milieu collégial, il y a des intervenants sociaux qui ont des savoirs à faire mobiliser pour soutenir les enseignants notamment sur le consentement, les sensibilités, les traumatismes et autres. Il y a un lien à créer entre les enseignants et les intervenants dans le milieu.

Rappel du prochain colloque de l'IRIPI qui se tiendra le 26 et 27 novembre sur les pratiques inclusives en milieu scolaire.

RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-Guide_sujets-sensibles_final..pdf https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/00000787230_Themes_sensibles_M.Burelle.pdf
<https://projectsomeone.ca/fr/visualizingempathy>
<https://projectsomeone.ca/fr/resources/>
https://iripi.ca/wp-content/uploads/2017/03/IRI-D-1702-01a_Guide-des-bonnes-pratiques_F-Web.pdf
http://cybersavoir.csdm.qc.ca/educationinterculturelle/files/2019/03/Guide_Accompagnement.Psychosocial.G.Papazian.18.03.2019.pdf

COMPTE-RENDU DU COLLOQUE

COMMENT ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE?



JEUDI 21 JANVIER 2021

9h – Liberté d’expression, droit à la dignité et droit à l’égalité : hiérarchie ou articulation des droits?

Mme Rachida Azdouz, psychologue, spécialiste en relations interculturelles et conseillère principale en développement stratégique au vice-rectorat aux affaires internationales et à la francophonie à l’Université de Montréal

Mme Rachida Azdouz, par le biais de cette présentation, a fait état des réponses pratiques prévues par le droit relatives à la liberté d’expression, à la dignité et à l’égalité. Elle a illustré ces juridictions avec le cas polémique du « N-word » de l’Université d’Ottawa, survenu plus tôt cette année. Tout d’abord, Mme Azdouz a réitéré l’absence de hiérarchie absolue des droits et a rappelé l’existence d’une différence notable entre le choix de ne pas heurter et l’obligation juridique de ne pas discriminer. Le premier est en effet un choix et un souci légitime de prendre en compte les sensibilités notamment des étudiant·e·s, tandis que la deuxième relève du droit et implique une obligation légale. La cohabitation de la liberté d’expression, du droit à la dignité et du droit à l’égalité n’est toutefois pas exempte de difficultés puisqu’il n’existe aucune hiérarchie établie des droits. Plusieurs articles juridiques relèvent de la liberté d’expression, du droit à la dignité et du droit à l’égalité. Mme Azdouz a notamment mentionné les articles 3, 4 et 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Dans le cas polémique de l’Université d’Ottawa, les deux parties peuvent revendiquer légalement ces droits.

Mme Azdouz a également abordé la liberté académique notamment définie par le Syndicat des enseignantes et des enseignants du Collège Lionel-Groulx. La liberté académique implique, notamment, le droit de critiquer les dogmes, mais également la nécessité d’accepter que les idées et conceptions soient critiquées. Finalement, Mme Azdouz a brièvement mentionné certains enjeux qui ne sont pas d’ordre juridique, soit les enjeux de gestion, politiques et de réputation professionnelle, ainsi que les choix personnels, le non-dit, l’autocensure et l’absence de lignes directrices dans les cégeps et les universités.

9h30 – Y-a-t-il des frontières à la liberté académique?

Mme Marie-Josée Gaudreau • professeure de littérature au Cégep de Saint-Laurent

M. Francis Carreau • professeur en philosophie au Collège de Rosemont

M. Mathieu Poulin-Lamarre • professeur en anthropologie au Cégep de Sherbrooke

Dans le cadre de cette discussion, la définition de sujet sensible, les limites à la liberté académique, ainsi que les balises possibles ou souhaitables à ces limites ont été abordées par les intervenant·e·s. tout d’abord, Mme Marie-Josée Gaudreau a indiqué constater la présence d’une « culture du bannissement » dans les institutions scolaires, obligeant les professeur·e·s à redéfinir les sujets pouvant être sensibles. Il en résulte, selon elle, une polarisation de plus en plus importante. Elle constate que les sujets sensibles varient à travers les époques et que les réactions des étudiant·e·s changent selon le type d’œuvre qui est présenté. Selon M. Mathieu Poulin-Lamarre, le terme sujet sensible n’est pas un concept suffisant puisqu’en sciences humaines, tous

les cours peuvent potentiellement aborder des sujets sensibles et qu'il est donc difficile prévoir les réactions possibles des étudiant·e·s. Il est donc important, selon lui, de distinguer les sujets pouvant heurter les étudiant·e·s et les sujets davantage politiques qui peuvent mener à des actions de mobilisation. Dans tous les cas, une réflexion s'avère nécessaire quant à la pratique enseignante. La classe, en tant qu'espace de liberté fondamentale, doit toutefois être préservé, selon lui. Finalement, M. Carreau a mentionné que le niveau de sensibilité peut varier d'un individu à l'autre et que chaque personne, qu'elle soit professeure ou étudiante, a ses propres croyances. Les sujets sensibles, selon lui, ne sont pas nécessairement négatifs; en philosophie par exemple, les sujets sensibles sont inhérents à la discipline. Pour M. Carreau, il est nécessaire de remettre en question les auteur·e·s et de présenter de nouvelles approches.

Les limites à la liberté académique ont par la suite été abordées par les intervenant·e·s. Mme Gaudreau a évoqué les dérives possibles et actuelles liées au débat sur les sujets sensibles. Selon elle, l'école n'est pas un lieu d'endoctrinement, de militantisme et de prosélytisme. Il est nécessaire, selon elle, de ne pas ignorer les réalités historiques et sociales. La principale limite à la liberté académique, selon Mme Gaudreau, est d'ordre identitaire, puisque l'identité ne peut être l'unique prisme de lecture et de légitimité. Quant au choix des mots, elle indique que l'agression ne vient pas du mot, mais de son utilisation. Pour M. Poulin-Lamarre, les limites à la liberté académique sont les propos et discours haineux. L'enflure médiatique et les appels au bannissement engendrent des risques d'autocensure. Toutefois, il est nécessaire, selon lui, de cultiver l'humilité, de considérer l'amélioration comme possible et souhaitable et d'instaurer des espaces de dialogue. M. Carreau a, quant à lui, présenté trois grandes limites à la liberté académique selon lui : 1) les connaissances, le respect des méthodes et les expertises disciplinaires, 2) les opinions et valeurs politiques inhérentes aux

professeur·e·s, 3) le prosélytisme et l'endoctrinement qui n'ont pas leur place dans les milieux d'enseignement.

Finalement, les trois intervenant·e·s se sont positionné·e·s quant à la nécessité de baliser ces limites. Pour Mme Gaudreau, ces balises constituent l'un des plus grands dangers à l'éducation puisqu'elles mènent à ne plus considérer l'école comme un lieu de formation à l'esprit critique. Selon elle, les opinions et les croyances ne doivent pas avoir préséance dans les cours. Il est nécessaire, selon elle, que les directions de cégeps et d'universités développent des politiques sur la liberté académique et valorisent les lieux d'enseignement comme des espaces propices aux échanges d'idées. M. Poulin-Lamarre est également d'avis que des balises sont nécessaires afin de protéger l'acte pédagogique; le manque de protection mène, selon lui, à accentuer les craintes et l'insécurité chez le corps professoral. Des balises sont également nécessaires afin de garantir la liberté d'expression, tant des professeur·e·s que des étudiant·e·s. De plus, selon M. Poulin-Lamarre, il est nécessaire de préserver une éthique en classe visant à garantir l'acquisition de connaissances tout en valorisant les préoccupations et les questionnements des étudiant·e·s. M. Carreau a indiqué, quant à lui, que l'acte pédagogique est déjà excessivement balisé notamment grâce à des conventions collectives, des chartes et des politiques d'évaluation des apprentissages. Il a évoqué la pensée de Ojien, penseur libertarien de gauche, qui valorise une éthique minimale, exempte de normes et de grands interdits. Selon l'auteur, il faut accepter que l'enseignement puisse offenser, mais aussi favoriser la tolérance.

10h30 – Polarisation sociale et acte pédagogique : comment sortir des sentiers battus? (Conférence)

M. Jérôme Champagne • professeur en sciences politiques au Collège de Maisonneuve

En 2015, M. Jérôme Champagne a notamment travaillé sur la radicalisation au Collège de Maisonneuve et en est venu à la conclusion que la radicalité n'est pas quelque chose de négatif en soi. Le problème réside plutôt dans la manière dont la société se polarise sur cette radicalité. Il préfère ainsi parler de polarisation sociale qu'il définit comme une séparation accrue des groupes constitutifs d'une société autour de différentes lignes de fracture. Cette polarisation accentuée et intensifiée, selon lui, les différences entre les groupes. M. Champagne indique trois niveaux de prévention de la polarisation : 1) la prévention primaire/universelle qui vise la réduction de la violence indirectement en s'attaquant aux facteurs qui favorisent le développement de la radicalisation, 2) la prévention secondaire qui prend en charge des individus jugés plus vulnérables que d'autres au soutien à la radicalisation violente et 3) la prévention tertiaire qui consiste à une intervention clinique auprès de jeunes radicalisés dans la violence. En ce qui concerne la prévention primaire, quatre grands principes la composent : 1) contribuer à la dépoliarisation de l'espace social en favorisant le renforcement des solidarités et le développement d'une conscience complexe de l'autre et de soi, 2) protéger la légitimité de la dissension et permettre l'expression d'un discours ambivalent, 3) impliquer des intervenant·e·s crédibles aux yeux des participant·e·s et 4) considérer que cette prévention peut devenir un facteur de risque à la radicalisation et à la violence lorsqu'elle est mal faite.

Les réactions collectives face à certaines polémiques sont beaucoup trop vives selon lui. La crise des accommodements raisonnables, le débat sur la charte des valeurs, la polémique SLAV/Kanata ou, plus récemment, la polémique entourant l'utilisation du « N-word » à l'Université d'Ottawa ont fortement participé à une polarisation sociale au Québec. Ces débats soulèvent un questionnement qui, en soi, peut être très sain dans une société moderne, mais qui peut être également être destructeur s'il est mal géré collectivement. Le respect des faits scientifiques est primordial, mais il est nécessaire de questionner la manière dont les choses

sont nommées et les méthodes utilisées. Imposer son positionnement, selon M. Champagne, n'est pas une bonne manière de procéder puisque l'enseignement implique une ouverture aux réponses, aux critiques et aux discussions.

L'autocensure est un phénomène naturel selon lui, puisque l'adaptation du discours en relation avec le contexte dans lequel il s'inscrit a toujours ponctué la pédagogie. Il est alors nécessaire de réfléchir et de questionner la manière dont certains éléments sont présentés, notamment l'angle d'approche et le choix des œuvres. Laisser les jeunes s'exprimer dans un cadre contrôlé peut être un puissant levier de prévention du « radicalisme », mais surtout de la polarisation sociale. M. Champagne termine finalement sa présentation par la présentation de méthodes pouvant être utilisées afin de désamorcer les situations. Il propose notamment de mentionner aux étudiant·e·s l'existence du débat social dans lequel s'inscrit l'enseignement et d'ainsi anticiper les réactions potentielles. Il suggère aux enseignant·e·s de prendre un pas de recul, de réfléchir plutôt que de réagir, d'être nuancé·e·s, de reconnaître leur position sociale privilégiée et de reconnaître leur responsabilité à dépoliariser le débat social.

11h – Interagir avec des étudiants autochtones : des microagressions à la reconnaissance identitaire

Mme Julie Mareschal • chercheuse et professeure d'anthropologie au Cégep Garneau

Dans le cadre de cette présentation, Mme Julie Mareschal a présenté les résultats de la recherche PAREA qu'elle a mené avec Mme Anne-Andrée Denault. L'objectif de cette recherche était de dégager des pistes de solution visant l'inclusion des étudiant·e·s autochtones dans les collèges par la sécurisation culturelle des milieux d'études afin d'améliorer leur persévérance et leur réussite scolaires. Grâce à une méthodologie basée sur les méthodes d'identification, l'observation

participante, la tenue d'un journal de bord, les entrevues semi-dirigées et les groupes de discussion, elles en sont venues à proposer quatre pistes de solutions : 1) décoloniser le collège et les pratiques éducatives, 2) reconnaître et valoriser les cultures autochtones, 3) mobiliser la communauté collégiale et 4) collaborer en réseau.

Mme Mareschal a également évoqué les sources de malaises en classe identifiées par les participant-e-s à la recherche : les propos inappropriés sur les Premiers Peuples, la méconnaissance des réalités des Premiers Peuples, la non-reconnaissance de la présence autochtone dans le cursus et, finalement, les situations où les enseignant-e-s ont interpellé les étudiant-e-s autochtones spontanément. Finalement, six étapes ont été suggérées afin de favoriser la sécurisation culturelle en classe : 1) surmonter le malaise, 2) développer des connaissances de base, 3) faire preuve de souplesse et de créativité, 4) aller à la rencontre de l'autre, 5) établir une relation de confiance et accompagner et 6) respecter le rythme et utiliser l'humour.

11h30 – Présentation de la série : « Moi j'ai un ami blanc. »

M. Julien Boisvert • réalisateur et idéateur

M. Julien Boisvert a finalement clôturé la première journée de ce colloque avec une présentation sur la série « Moi j'ai un ami blanc » qu'il a réalisé. L'objectif de cette série est d'adresser la question du racisme en invitant les jeunes à se mettre dans la peau des personnes racisées. En utilisant l'humour, cette série permet de développer l'empathie à l'égard des personnes faisant face à diverses discriminations et préjugés, en plus de contrer les idées préconçues. Cette campagne de sensibilisation, contenant à la fois des courtes vidéos, des quiz interactifs et des correspondances écrites, permet de rendre visibles les normes sociales discriminatoires.

VENDREDI 22 JANVIER 2021

9h30 – Radicalisation, sujets sensibles et coconstruction des savoirs

M. Martin Geoffroy • directeur du Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR) au Cégep Édouard-Montpetit

Mme Justine Castonguay-Payant • chercheuse au Centre d'Expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR) au Cégep Édouard-Montpetit

Dans le cadre de cette communication, M. Martin Geoffroy et Mme Justine Castonguay-Parent ont présenté les résultats de leur recherche portant sur la coconstruction des savoirs. Fortement inspiré par les écrits de Gérald Bronner sur la polarisation sociale dans la démocratie des crédules, M. Geoffroy a étudié l'effet de la polarisation dans les classes, mais également dans la société en général notamment grâce aux réseaux sociaux. Le meilleur moyen pour contrer l'extrémisme réside, selon Bronner, dans la rigueur méthodologique. Il s'avère ainsi essentiel, selon Geoffroy, de valoriser l'esprit méthodique et pragmatique qui permet de prévenir le développement de fictions individualistes et sectaires présentes dans toutes les formes d'extrémismes. À cet égard, la coconstruction des savoirs, notamment à l'égard des sujets sensibles, peut être pertinente.

Par la suite, Justine Castonguay-Parent a fait état des constats issus de la littérature sur le sujet. Il en ressort une nécessité de décroisement de la circulation des savoirs face aux sujets sensibles afin d'éviter une posture d'autocensure et d'évitement tant chez les étudiant-e-s que chez les professeur-e-s et intervenant-e-s. Mme Castonguay-Parent a également énoncé un manque de connaissances sur les sujets sensibles dans la littérature qui ne facilite pas la coconstruction des savoirs au collégial. Les principales difficultés

des étudiant·e·s, mentionnées dans la littérature, sont d'ordre identitaire, d'intégration, relationnelle et scolaire. Ces difficultés peuvent mener à la radicalisation et peuvent nuire à la circulation des connaissances sur les sujets sensibles.

Mme Castonguay-Parent évoque deux pistes de solution à privilégier afin de faciliter ou de stimuler la circulation et la coconstruction des connaissances liées aux sujets sensibles : la recherche et l'éducation ou la formation. La première peut être d'ordre participative, d'action ou collaborative/partenaire. La deuxième peut adopter plusieurs approches : axée sur les questions vives, centrée sur la démocratie, fondée sur les droits humains ou fondée sur la participation. Dans les deux cas, plusieurs considérations sont nécessaires : 1) les conditions affectant la création, la circulation et la transmission des savoirs, 2) les personnes impliquées, 3) les situations de coconstruction des savoirs et 4) les considérations éthiques, politiques et épistémologiques. Mme Castonguay-Parent a finalement terminé sa présentation avec quelques recommandations : 1) s'appuyer sur un cadre de référence commun, 2) stabiliser les points de repères et balises de l'enseignement des sujets sensibles, 3) favoriser le développement de la pensée critique et faire preuve de tact, 4) éviter une approche strictement « sécuriste » et une logique de suspicion et 5) miser sur la santé émotionnelle et psychosociale des enseignant·e·s.

10h – Sujets et vocabulaire sensibles en classe : pour une pédagogie de la bienveillance

Mme Myriam Laabidi • professeure de sociologie au Cégep de St-Laurent

Les questions relatives au racisme sont inhérentes à la pratique pédagogique de Mme Myriam Laabidi. Selon elle, l'utilisation de sujets sensibles vient de biais de racisme systémique (qui sont souvent intériorisés et inconscients). Une polarisation est visible dans les classes, entre des étudiant·e·s racisé·e·s qui vivent des

discriminations et qui peinent à se reconnaître dans la société et des professeur·e·s, souvent non-racisé·e·s, qui se disent brimé·e·s dans leur liberté d'expression et académique. De plus, les institutions contribuent grandement à cette polarisation, n'ayant pas réussi à développer des méthodes intersectionnelles efficaces. Il est ainsi nécessaire, selon Mme Laabidi, de comprendre le parcours des étudiant·e·s racisé·e·s, qui n'est pas monolithique. Bien que les expériences soient multiples, un terrain commun les unit : des siècles de traumas, d'exploitation et de colonisation, en plus d'une méconnaissance souvent fréquente de leur histoire.

Les enseignant·e·s doivent, ainsi, réfléchir à leur positionnalité, qu'elle définit comme la situation selon laquelle un individu est placé dans une situation privilégiée dont le changement entrainerait un changement de paradigme. L'un des outils les plus utiles et efficaces, à ce titre, est le diagnostic de nos pratiques qui consiste à un processus réflexif qui permet de se pencher sur sa démarche pédagogique et d'enseignement. Quatre étapes sont sous-jacentes au diagnostic des pratiques : 1) la grille d'autoévaluation des pratiques pédagogiques, 2) la parole aux personnes concernées, 3) la décolonisation de sa bibliographie et médiagraphie et 4) l'utilisation du *trigger warning* (« traumavertissement »). Ces étapes permettent notamment d'effectuer un travail de bienveillance, de créer un climat favorable à la communication et de développer un sentiment d'appartenance pour les personnes racisées dans les classes et dans les institutions d'éducation. À cet égard, Mme Laabidi a terminé sa présentation avec une mention aux institutions qui doivent faire de la représentativité une priorité et instaurer des pratiques anti-racistes.

10h40 – Comment aborder les sujets sensibles en classe? (Conférence)

Mme Sivane Hirsch • professeure titulaire et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région

(LEDIR) au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Ayant débuté ses recherches sur la question des sujets sensibles en 2016, Mme Sivane Hirsch a abordé, dans le cadre de cette présentation, les caractéristiques et thèmes pouvant relever du « sensible », ainsi que des outils et méthodes pouvant être utilisées. Tout d'abord, les thèmes sensibles peuvent référer à diverses thématiques qui ont été mentionnées par les enseignant·e·s du secondaire qu'elle a rencontrée dans le cadre de ses recherches. Quatre caractéristiques les composent : 1) tabous et termes « interdits », 2) polarisation, 3) débat entre élèves et 4) complexité de l'enseignement sur ces thèmes. Ces sujets ne sont pas uniquement sensibles au sein des classes, mais également dans la société en général qui s'avère plurielle. Ils sont sensibles en ce sens où ils concernent des manières de vivre ensemble en société et sont témoins d'une multiplicité de visions du monde. Si tout thème peut devenir sensible, il importe, selon Mme Hirsch, de se préparer à cette éventualité afin de s'assurer de bien agir et de développer des pratiques pédagogiques adéquates qui dépassent le simple « évitement » ou « sensibilité à autrui ». Il s'avère ainsi nécessaire, selon elle, de mieux cerner les enjeux inhérents au débat lié aux sujets sensibles, de favoriser l'expression des idées et des opinions dans un contexte respectueux et constructif, de contribuer aux apprentissages et au développement des compétences, ainsi que de contribuer à un meilleur climat interculturel à l'école.

Mme Hirsch a développé, en collaboration avec Mme Geneviève Audet et M. Michel Turcotte, un guide pédagogique intitulé « Vivre ensemble : Aborder les sujets sensibles avec les élèves ». Une démarche en quatre étapes y est présentée : 1) réflexion, soit faire le choix de traiter un thème sensible, 2) préparation, soit connaître ses propres prénotions et s'informer, 3) animation en définissant les règles du jeu, en faisant place à la diversité de représentation du monde, en évitant les sophismes et en prenant une distance

critique, et finalement, 4) retour, soit réexaminer les notions à l'étude pour profiter de cet apprentissage.

11h15 – Comment aborder les sujets sensibles en contexte d'intervention? (Discussion)

Points de vue des intervenant·e·s du milieu collégial

Mme Kim Dubé • travailleuse sociale au Collège Héritage
M. Jean-Luc Djigo • conseiller à la vie étudiante au Cégep Édouard-Montpetit

Cette discussion, entre praticien·ne·s travaillant dans les milieux collégiaux, portait sur les sujets sensibles en contexte d'intervention. Pour M. Djigo, les sujets sensibles sont des sujets qui heurtent les étudiant·e·s, qui les poussent à vouloir se taire et qui confrontent leurs valeurs. Pour Mme Dubé, les sujets sensibles peuvent procurer l'inconfort, peuvent froisser et sont liés aux oppressions vécus par les groupes minoritaires. En tant que femme queer et autochtone travaillant sur les enjeux de violences à caractère sexuel, les sujets sensibles sont au centre de sa pratique professionnelle. Les deux intervenant·e·s ont par la suite présenté des sujets qui nécessitent, selon eux, des stratégies spécifiques. M. Djigo a mentionné les questions relatives à la santé mentale et à l'égalité des genres qui peuvent être taboues pour certain·e·s étudiant·e·s notamment racisé·e·s. Il s'avère alors nécessaire de réitérer la confidentialité des rencontres, en plus de favoriser l'écoute et l'adoption de démarches selon le contexte et le point de vue situé de l'élève. Pour Mme Dubé, les sujets sensibles doivent être abordés avec sensibilité et préparation. Il est essentiel de se questionner, selon elle, sur l'accompagnement post-rencontre qui peut être nécessaire ou désiré par les étudiant·e·s. Mme Dubé a présenté quelques stratégies pouvant être utilisées : travailler en collaboration avec des personnes qui ont davantage de connaissances sur ce sujet, procéder à des avertissements, développer des listes de ressources, ne pas prendre les sujets à la légère, reconnaître ses propres préjugés et faire un travail sur soi-même.

Finalement, les deux intervenant·e·s ont proposé des améliorations au niveau scolaire et institutionnelles. Pour M. Djigo, il serait souhaitable de faire davantage la promotion du personnel praticien et des services psychosociaux au sein des institutions. Il a également indiqué la nécessité de représentativité de la diversité au sein des corps professionnels collégiaux. Mme Dubé, quant à elle, conseille de suivre le rythme des personnes rencontrées, de nommer les systèmes d'oppression et de se recentrer sur les valeurs d'intervention. Si un inconfort est ressenti lors de discussions sur des sujets sensibles, il peut être utile de s'entourer de personnes pour qui ces sujets sont plus confortables et de s'allier avec les étudiant·e·s pour nommer les inégalités vécues. Il est également essentiel d'accueillir les erreurs, de cultiver l'humilité, de ne pas se mettre au centre des interventions, d'accepter les suggestions des étudiant·e·s et d'écouter l'expérience unique de chaque personne.

PROGRAMMATION

COLLOQUE : COMMENT ABORDER LES SUJETS SENSIBLES EN CLASSE?

DIFFUSION PAR ZOOM

Le colloque a eu lieu les 21 et 22 janvier 2021.

L'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) propose pour le début de la session hiver 2021 un colloque autour des sujets sensibles. Depuis quelques années, certains phénomènes ou mots suscitent des réactions d'inconfort dans le milieu de l'enseignement. Récemment, le « N-word » a créé une polémique dans le milieu académique. Des enseignant-e-s témoignent d'un malaise dans leurs activités pédagogiques.

Comment aborder certains sujets sensibles en classe? C'est dans ce sens que l'IRIPI propose un espace de réflexion innovant permettant d'ouvrir le dialogue sur les enjeux pédagogiques et d'intervention. Y a-t-il des solutions inclusives à la diversité des sensibilités? Nous misons sur des propositions de réflexion, vers des actions concertées favorisant la cohésion sociale conduite par un souci d'un mieux vivre-ensemble.

Cette réflexion collective se fera en collaboration avec des personnes-ressources de divers horizons. Des enseignants, des intervenants, des chercheurs et bien d'autres des milieux universitaires et des milieux des cégeps sont invités à aborder les sujets sous l'angle de propositions de solutions.

JEUDI 21 JANVIER 2021

8 h 45 Mot de bienvenue

9 h 00 Liberté et dignité : hiérarchie ou articulation des droits? (Conférence)

Mme Rachida Azdouz • psychologue, spécialiste en relations interculturelles et chercheure affiliée au Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI)

9 h 30 Y a-t-il des frontières à la liberté académique? (Discussion)

Mme Marie-Josée Gaudreau • professeure de littérature au Cégep de Saint-Laurent

M. Francis Carreau • professeur en philosophie au Collège de Rosemont

M. Mathieu Poulin-Lamarre • professeur en anthropologie au Cégep de Sherbrooke

10 h 15 Pause

10 h 30 Polarisation sociale et acte pédagogique : comment sortir des sentiers battus? (Conférence)

M. Jérôme Champagne • professeur en sciences politiques au Collège de Maisonneuve

11 h 00 Interagir avec des étudiants autochtones : des micro-agressions à la reconnaissance identitaire

Mme Julie Mareschal • chercheuse et professeure d'anthropologie au Cégep Garneau

11 h 30 Présentation de la série : « Moi, j'ai un ami blanc. »

M. Julien Boisvert • réalisateur et idéateur



VENDREDI 22 JANVIER 2021

9 h 00 **Traitement des sujets sensibles chez les jeunes : considérer l'impact psychologique** (Conférence)

Mme Cécile Rousseau • professeure titulaire à la Division de psychiatrie sociale et culturelle à l'Université McGill

9 h 30 **Radicalisation, sujets sensibles et coconstruction des savoirs**

M. Martin Geoffroy • directeur du Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR) au Cégep Édouard-Montpetit

Mme Justine Castonguay-Payant • chercheuse au Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation (CEFIR) au Cégep Édouard-Montpetit

10 h 00 **Sujets et vocabulaire sensibles en classe : pour une pédagogie de la bienveillance**

Mme Myriam Laabidi • professeure de sociologie au Cégep de St-Laurent

10 h 30 **Pause**

10 h 40 **Comment aborder les sujets sensibles avec les élèves ?** (Conférence)

Mme Sivane Hirsch • professeure titulaire et codirectrice du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDIR) au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

11 h 15 **Comment aborder les sujets sensibles en contexte d'intervention ?** (Discussion)

Points de vue des intervenant·e·s du milieu collégial :

Mme Véronique Lareau • travailleuse sociale au Collège de Rosemont

Mme Kim Dubé • travailleuse sociale au Collège Héritage

M. Jean-Luc Djigo • conseiller à la vie étudiante au Cégep Édouard-Montpetit

12 h 00 **Fin du colloque**